DOCUMENT RESUME

ED 247 751 FL 014 486

TITLE	Francais, langue seconde, premier cycle, secondaire. Guide Pedagogique. (French as a Second Language, First Cycle, Secondary Level. Teacher's Guide).
INSTITUTION	Quebec Dept. of Education, Quebec.
REPORT NO	16-3420-01; ISBN-2-550-05029-0
PUB DATE	Oct 82
NOTE	43p.; For Study Program, see FL 014 485; for other related documents, see FL 014 483-487.
PUB TYPE	Guide - Classroom Use - Guides (For Teachers) (052)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Articulation (Education); Behavioral Objectives; Class Activities; *Classroom Techniques; Communicative Competence (Languages); Core Curriculum; *Course Content; *Curriculum Design; Educational Objectives; Evaluation Methods; Foreign Countries; *French; Information Sources; *Instructional Materials; Junior High Schools; Secondary Education; *Second Language Instruction; State Legislation; Student Evaluation; Teaching Guides
IDENTIFIERS	*Quebec

ABSTRACT

The teacher's guide for the program of French as a second language required of first and second year students in all Quebec secondary English schools is presented. Following an introductory section, a section concerning the structure and objectives of the program and the organization of the content outlines the method of presentation of the objectives and content, the oral communication objectives, listening objectives, and written communication objectives. A section on pedagogical issues looks at authenticity in the classroom, the ordering of objectives and the integration of skills, variation in the beginning points of the course, variety in classroom exercises and activities, the place of grammar, attitudes toward error, the sociocultural element, and the sociolinguistic dimension in language instruction. The utility, selection, and use of authentic documents (advertising, comic strips, news items, articles, short texts, poems, sports items, weather reports, radio programs, films, and songs) are examined and illustrated in another section. Linguistic games are also examined and the techniques of dramatization, role-playing, simulation, and telephone use are discussed. Three brief sections address instructional materials, student evaluation, and specific reference materials. A bibliography and three lists of potential resource organizations are appended. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Govt. of Quebec

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official NIE position or policy.

486

FRANÇAIS

LANGUE SECONDE

PREMIER CYCLE

Marthe Comeau
Responsable du français
langue seconde

Cécile Tardif
agente de développement pédagogique

Approuvé par les Comités protestant et catholique
du Conseil supérieur de l'éducation
les 20 et 25. 26 novembre 1981

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1982
Tous droits réservés

ISBN 2 – 550 –05029 –0

Dépôt légal: troisième trimestre 1982

Remerciements

Le présent guide pédagogique est le résultat de la mise en commun des compétences de nombreuses personnes. Quatre versions antérieures ont été rédigées et ont fait l'objet de diverses consultations soit auprès des membres du comité de production et du comité consultatif, soit auprès d'enseignants et de conseillers pédagogiques lors de rencontres régionales ou encore auprès de consultants, spécialistes en didactique des langues.

Une première version a été réalisée au printemps 1979 par l'équipe des concepteurs, dont faisaient partie Rose-Hélène Arseneault et Réal Émard à titre d'agents de développement pédagogique (a.d.p.); à cette équipe s'est ajouté le comité de production, formé de Roger Elmoznino de la Commission des écoles protestantes du grand Montréal (CÉPGM) et de Réjean Polardy de la Commission scolaire Ste-Croix.

À partir des commentaires recueillis lors d'une première série de consultations, une deuxième version, terminée en juin 1980, a été rédigée par les a.d.p. Rose-Hélène Arseneault et Cécile Tardif, qui ont été appuyées dans leur travail par le comité de production.

Cette version a été reprise en partie et a également fait l'objet de consultations en octobre 1980. Les commentaires reçus lors de celles-ci ont été colligés et intégrés à une quatrième version, rédigée par les a.d.p. Guy Cohen-Addad et Cécile Tardif.

Cette version, terminée en juin 1981, a été remaniée pendant l'été 1981 et a fait l'objet d'une étude critique particulière de la part de deux consultants, spécialistes en didactique des langues, Rose-Hélène Arseneault et Marcel Pérez. Leur collaboration nous a été précieuse pour l'élaboration du document final.

Ce guide n'aurait pu être réalisé sans l'apport précieux de tous nos collaborateurs. À tous, nous tenons à offrir nos remerciements les plus sincères et particulièrement à Marcel Pérez, qui a agi à titre de consultant tout au long des travaux de conception, tant pour l'élaboration du programme que pour celle du guide pédagogique.

L'équipe de rédaction.

Table des matières

Page

1. L'INTRODUCTION 1

2. LA STRUCTURE DES OBJECTIFS DU PROGRAMME ET L'ORGANISATION DE LEUR CONTENU 3

2.1 Le mode de présentation des objectifs du programme et de leur contenu 3

2.2 Les objectifs de communication orale .. 3

2.3 Les objectifs d'écoute 5

2.4 Les objectifs de communication écrite .. 6

3. QUELQUES CONSIDÉRATIONS D'ORDRE PÉDAGOGIQUE 7

3.1 L'authenticité dans la salle de classe ... 7

3.2 L'agencement des objectifs et l'intégration des savoir-faire 7

3.3 La variation des points de départ du cours 8

3.4 La variété dans les exercices et les activités 8

3.4.1 Les exercices 8

3.4.2 Les activités 9

3.5 La place de la grammaire 9

3.6 Une nouvelle attitude face à l'erreur 10

3.7 L'aspect socio-culturel 12

3.8 La dimension sociolinguistique dans l'enseignement de la langue 12

4. LES DOCUMENTS AUTHENTIQUES 15

4.1 L'utilité des documents authentiques ... 15

4.2 La sélection des documents authentiques 15

4.3 L'exploitation des documents authentiques 15

4.4 Quelques exemples d'exploitation de documents authentiques 16

4.4.1 Les textes publicitaires 16

4.4.2 La bande dessinée 17

4.4.3 Les faits divers, les articles et les textes courts 18

4.4.4 Le poème 19

4.4.5 Les bulletins de sport, de nouvelles ou de météo 20

4.4.6 Les émissions radiophoniques 21

4.4.7 Le film 22

4.4.8 La chanson 23

5. LES JEUX LINGUISTIQUES ET LES TECHNIQUES 25

5.1 Les jeux linguistiques 25

5.2 Les techniques 25

5.2.1 La dramatisation, le jeu de rôle et la simulation 25

5.2.2 L'utilisation du téléphone 26

6. LE MATÉRIEL DIDACTIQUE 27

7. L'ÉVALUATION 29

8. LES RÉFÉRENCES PARTICULIÈRES 31

9. LA BIBLIOGRAPHIE 33

Appendice A 36

Appendice B 37

Appendice C 41

1. L'introduction

Le présent guide pédagogique a été conçu expressément pour accompagner le programme de français, langue seconde (M.E.Q., n° **16-3420**), destiné aux élèves du premier cycle des écoles secondaires anglaises, publiques et privées, du Québec. On aura donc tout avantage à bien connaître ce programme afin que la lecture du guide pédagogique soit la plus profitable possible.

Le programme et le guide ont été conçus à l'intention des élèves qui ont terminé l'école primaire et qui ont atteint les objectifs du programme de français, langue seconde, de ce niveau. Ces élèves ne sont donc pas des débutants, puisqu'ils ont développé une certaine pratique de la langue orale et écrite.

Le guide pédagogique, dont le contenu est présenté à titre indicatif, a pour objectif premier de susciter la réflexion personnelle de l'enseignant sur le développement d'une pratique pédagogique compatible avec les objectifs du programme de français, langue seconde, du premier cycle du secondaire. Il n'est pas destiné à remplacer le matériel de base nécessaire à l'enseignement du français, langue seconde, mais il constitue plutôt un support pédagogique visant à aider l'enseignant à adapter ses méthodes de travail aux orientations du programme.

Le guide possède suffisamment de souplesse pour permettre à l'enseignant, d'une part, de faire un choix de techniques et d'activités d'apprentissage qui tienne compte des conditions d'enseignement propres à son groupe d'élèves et, d'autre part, de varier le plus possible les techniques et les activités retenues afin de mieux rejoindre les divers styles d'apprentissage des élèves. En effet, il est généralement admis que les élèves n'ont pas tous le même style cognitif, c'est-à-dire qu'ils n'apprennent pas tous de la même manière. Ainsi, certains élèves peuvent facilement, par induction, découvrir une règle grammaticale à partir d'une série d'exemples alors que d'autres ont plus de facilité à procéder par déduction (aller de la règle aux exemples); certains apprennent mieux à l'aide d'un support visuel: livres, images, etc. Dans une salle de classe, on ne saurait bien sûr tenir compte du style cognitif de chaque élève; cependant, il ne faudrait pas négliger cette réalité en ne présentant qu'un type d'activités qui favoriserait toujours les mêmes élèves, c'est-à-dire ceux dont le style d'apprentissage correspond à ce type d'activités. C'est pourquoi l'enseignant, s'il veut tenir compte des différences individuelles de ses élèves, devra diversifier les types d'activités afin de rejoindre tour à tour tous les élèves.

Ainsi, l'enseignant ne devrait pas se sentir limité ou contraint par l'utilisation du guide, mais plutôt libre, selon les besoins de son groupe d'élèves, d'adapter, de transformer ou même de ne pas retenir certaines des activités qui y sont proposées.

Le guide pédagogique vise donc à fournir un éventail de possibilités parmi lesquelles l'enseignant pourra choisir celles qui conviennent à ses élèves ainsi qu'à lui-même. En effet, comme le souligne fort judicieusement Sophie Moirand[1], c'est à l'enseignant de définir ses propres stratégies d'enseignement, même si les procédures et techniques pédagogiques sont indiquées, proposées ou imposées. C'est dans cette optique que le guide pédagogique a été élaboré.

(1) MOIRAND, S., Une démarche fonctionnelle, *Lingua e nuova didattica*, anno IX, n° 4, octobre 1980, p. 15.

2. La structure des objectifs du programme et l'organisation de leur contenu.

2.1 Le mode de présentation des objectifs du programme et de leur contenu.

Le programme de français, langue seconde, du premier cycle du secondaire se divise en quatre grandes parties: l'introduction, les contenus d'apprentissage pour la 1re et la 2e années du secondaire, l'évaluation et la bibliographie.

Dans la partie **Introduction**, on retrouve, entre autres, l'objectif global du programme ainsi que les objectifs généraux élaborés à partir des résultats d'une analyse formelle de besoins (M.E.Q., n° **16-3421**). Les objectifs terminaux, qui découlent des objectifs généraux et qui se retrouvent dans la partie **Contenus d'apprentissage**, précisent le comportement attendu de l'élève à la fin de chaque année du premier cycle du secondaire. Ces objectifs terminaux sont ainsi répartis:

- des objectifs de communication orale;
- des objectifs d'écoute;
- des objectifs de communication écrite:
  - lecture
  - écriture

Le schéma qui apparaît à la page suivante illustre le mode de présentation des objectifs du programme et de leur contenu.

2.2 Les objectifs de communication orale

Chaque objectif de communication orale du programme comporte deux volets, A et B, afin de mettre en évidence l'interaction entre les participants d'un échange authentique. Cette présentation en deux volets pourrait laisser supposer que les échanges de type question/réponse doivent être privilégiés, ce qui n'est pas le cas. Dans la salle de classe, il ne faudrait pas se limiter à ce seul type d'interaction ni associer exclusivement le volet A à un «élève A» et le volet B à un «élève B», ce qui constituerait une interprétation par trop étroite des objectifs du programme. Cette présentation en deux volets de type question/réponse se justifie par le fait qu'on ne peut montrer, dans un document écrit, l'imprévisibilité qui caractérise les échanges authentiques.

On ne s'étonnera pas de constater que, dans les objectifs de communication orale du programme, il n'est pas fait mention, de façon explicite, de la partie **compréhension** puisque cette dernière fait partie intégrante de tout échange significatif; la partie **compréhension** est sous-entendue et, par conséquent, implicitement obligatoire à l'atteinte de l'objectif.

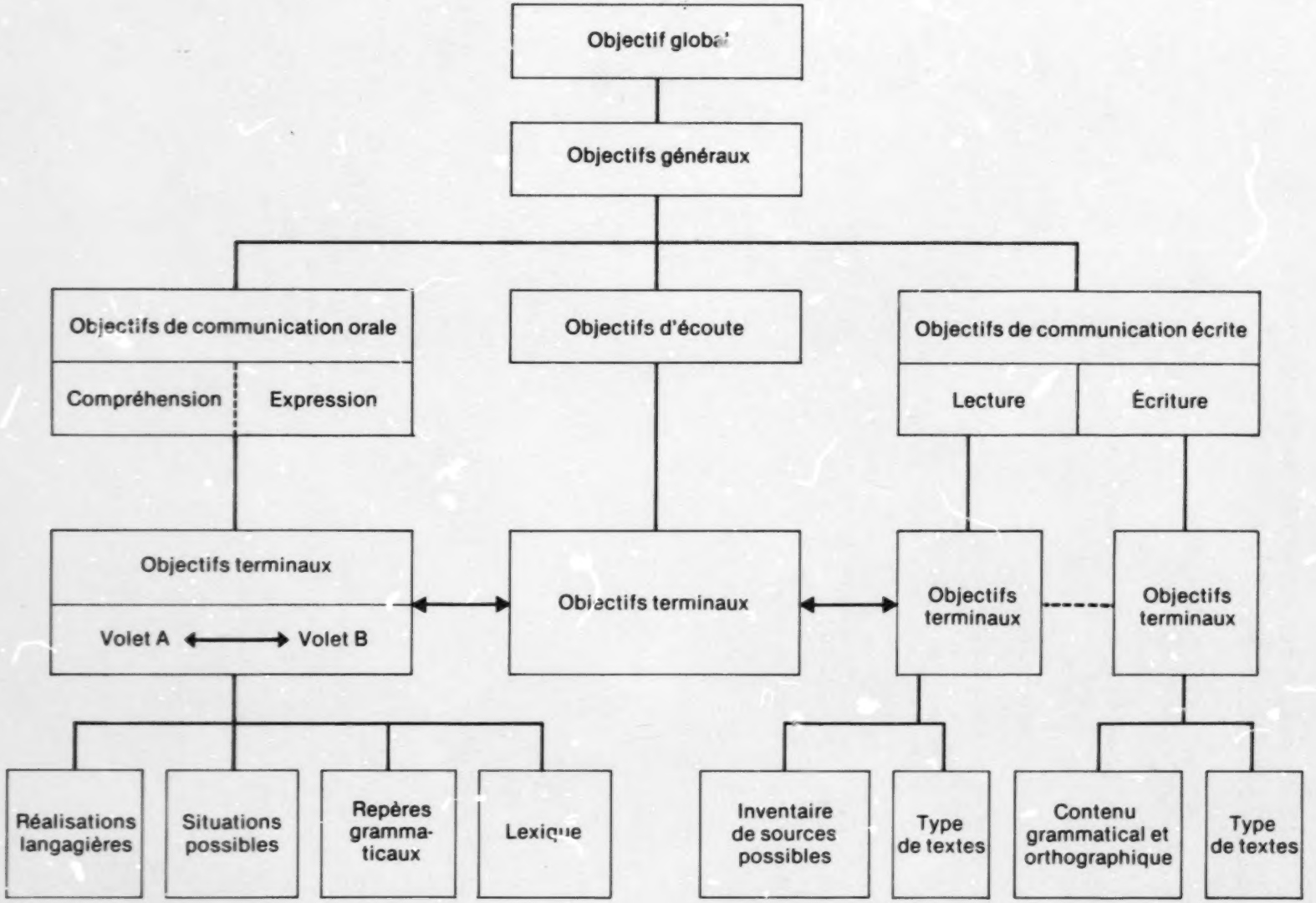
De plus, il faudrait considérer les réalisations langagières qui apparaissent dans chaque volet de l'objectif non pas comme une liste d'énoncés à apprendre par coeur, mais plutôt comme une banque dans laquelle l'élève sera amené à puiser pour créer ses propres énoncés selon la situation de communication.

Bien que l'on propose, dans le programme, des situations possibles pour chacun des objectifs de communication orale, ces situations sont volontairement d'aspect très général puisqu'il n'était pas possible de tenir compte, dans le programme, des particularités propres aux différentes régions du Québec. C'est pourquoi il serait bon que l'enseignant procède, au début de l'année scolaire, à une mini-enquête auprès de ses élèves afin de déterminer quelles sont les situations les plus pertinentes pour son groupe d'élèves. Cette enquête pourrait se faire sous la forme d'une discussion, d'un questionnaire, d'une grille d'attitude à remplir, etc. Une telle enquête permettrait à l'enseignant de connaître les intérêts particuliers de ses élèves pour pouvoir en tenir compte dans son enseignement. L'enseignant pourra également consulter le rapport du sondage qui a été effectué en 1979 auprès d'élèves du secondaire(1).

Enfin, il faudrait s'assurer que les situations de communication choisies par l'enseignant favorisent les échanges à plus de deux participants ainsi que l'intégration du contenu de certains objectifs du programme qui ne peuvent être traités isolément, par exemple les objectifs 8A-8B à 12A-

(1) COMEAU, M., ARSENEAULT, R.-H. et ÉMARD, R., *Rapport d'un sondage auprès d'élèves non francophones sur leurs intérêts relatifs à l'apprentissage du français*, Ministère de l'Éducation (D.G.D.P.), n° **16-3427**, 1980.

Schéma du mode de présentation des objectifs du programme et de leur contenu



12B (1re secondaire). Ainsi, on pourrait imaginer une situation de communication donnant lieu à un échange à trois participants (un adolescent, deux adultes) qui pourrait se dérouler ainsi:

1. Excusez-moi, savez-vous où est la rue Hurteau? (volet A)

2. Pardon? j'ai pas compris. (volet A)

1. La rue Hurteau, s.v.p. (volet A)

2. Ah, tu continues jusqu'à la rue Jodoin, tu tournes à droite puis c'est la ... euh ... un ... deux ... troisième rue. (volet B)

3. Non, non, tu te trompes. C'est la quatrième rue. (volet B)

2. T'es sûr? (volet A)

3. Oui, y'a la station-service au coin. (volet B)

2. Ah oui, c'est vrai, t'as raison. (volet B)

1. Bon, je vais jusqu'à Jodoin, je tourne à droite et je continue jusqu'à la quatrième rue. O.K. merci bien. (volet B)

2. et 3. De rien. (volet B)

Dans cet échange, directement relié à l'objectif 1A-1B (1re secondaire), les participants 1 et 2 puisent à la fois dans le volet A et dans le volet B, et le participant 3 puise dans le volet B. On notera également que le participant 3 fait une intervention non sollicitée, chose fréquente dans un échange authentique. De plus, on remarquera que certaines réalisations langagières relèvent d'objectifs autres que 1A-1B, notamment:

- 9A-9B, demander si/confirmer qu'un fait est certain ou incertain;
- 10A-10B, formuler/répondre à des remerciements;
- 12A-12B, demander qu'on répète/répéter.

Enfin, lorsqu'il se trouve dans les objectifs des réalisations langagières sémantiquement équivalentes, il ne faut pas obliger l'élève à utiliser toutes ces variantes, mais plutôt le laisser libre d'utiliser celles qui lui conviennent le mieux. En revanche, l'élève devrait être en mesure de les comprendre toutes, afin d'être mieux préparé à faire face à des situations authentiques où il n'a aucun contrôle sur le choix d'énoncés effectué par ses interlocuteurs.

2.3 Les objectifs d'écoute

Il est généralement admis que l'écoute joue un rôle extrêmement important dans le processus d'acquisition d'une langue seconde. La salle de classe ne permet pas, en général, d'exposer l'élève à une grande variété de réalisations linguistiques authentiques. C'est pourquoi le programme, en plus des objectifs de communication orale où la compréhension est implicite, comporte également des objectifs centrés sur l'écoute pour que l'élève bénéficie d'un contact plus étendu avec la langue. Il est important de noter que l'**écoute** prévue dans ces objectifs diffère de la **compréhension** normalement présente lors d'un échange auquel on participe en ce qu'elle n'entraîne pas nécessairement de réaction verbale de la part de l'auditeur. Ainsi, on peut être le témoin muet d'une conversation qui ne nous est pas destinée personnellement (dans un autobus, à la radio, etc.) et aucune réaction n'est attendue de nous, ce qui n'est certes pas le cas lorsque l'on participe activement à un échange en face à face avec quelqu'un.

Aucun contenu linguistique particulier n'est spécifié dans ces objectifs d'écoute. Cependant, ces derniers font implicitement appel à un contenu linguistique de même nature que celui que l'on retrouve dans les objectifs de communication orale. Cette latitude a pour but, d'une part, de permettre une plus grande souplesse dans l'organisation du contenu et d'autre part, de favoriser l'utilisation de documents authentiques propres à familiariser l'élève avec quelques registres de la langue parlée.

On ne peut certes pas s'attendre à ce que l'élève du premier cycle du secondaire manie tous les registres et comprenne les différents niveaux de langue, en plus des régionalismes et des accents! Il ne le fait d'ailleurs pas encore dans sa langue maternelle. Cependant, il apparaît essentiel de le sensibiliser, par l'écoute de documents, à certaines variations de registres ou d'accents ainsi qu'à la différence entre le code écrit et le code oral d'une langue. C'est pourquoi, dans la mesure du possible, les documents devront refléter une certaine diversité de registres tout en se rapprochant d'un niveau dit «standard».

2.4 Les objectifs de communication écrite

Les objectifs de communication écrite, tout comme ceux de communication orale et d'écoute, ont été formulés de façon à mettre en évidence l'aspect communicatif de la langue. Il est important de rappeler que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture devrait se faire, le plus possible, en relation avec leur utilisation dans des situations réelles de communication. En effet, en salle de classe, les activités de communication écrite se résument trop souvent à de simples exercices faisant de la lecture l'oralisation de l'écrit et de l'écriture l'application de règles grammaticales. Elles devraient plutôt consister à s'approprier l'information contenue dans un texte ou à donner de l'information par écrit.

De façon générale, dans une situation authentique, l'écriture ne consiste pas simplement à appliquer des règles de grammaire ni à faire des rédactions dans l'abstrait, tout comme la lecture ne consiste pas à lire à haute voix ni à répondre à des questions à choix multiple. Ces activités, bien qu'elles existent parfois (lecture d'un communiqué ou d'un bulletin de nouvelles, réponse à un questionnaire de sondage, tenue d'un journal intime, etc.), sont plutôt marginales. C'est pourquoi on devra replacer les activités de lecture et d'écriture dans une perspective plus juste, à l'intérieur de situations d'écrit qui, si elles n'ont pas toujours un caractère authentique à cause du cadre de la salle de classe, seront néanmoins plausibles si elles s'inspirent de situations réelles.

À titre d'exemple, prenons l'objectif où l'on vise à amener l'élève à faire la description d'un objet (objectif 2, 2e secondaire). Cette description peut prendre différentes formes et doit s'insérer dans le cadre d'une situation de communication plausible: description d'objets volés (rapport de police), petite annonce, lettre à un ami, etc. On aura soin de fournir à l'élève divers «modèles» de description d'objets que l'on peut retrouver, entre autres, dans les catalogues, les faits divers ou les petites annonces, de sorte que l'élève puisse se familiariser avec différents types de description. Ces modèles aideront l'élève à élaborer ses propres descriptions. Au cours de ces activités, on pourra présenter, au moment jugé le plus opportun, les règles grammaticales pertinentes, par exemple l'accord de l'adjectif avec le substantif.

Aborder l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans une telle perspective n'élimine pas pour autant le recours à des exercices de type «scolaire» qui ont certes leur place dans l'apprentissage. De tels exercices, bien que nécessaires, ne devraient cependant pas devenir le point central de l'enseignement. Il y a donc un juste équilibre à établir entre les différents types d'exercices.

3. Quelques considérations d'ordre pédagogique

Cette partie du guide présente à l'enseignant une réflexion d'ordre pédagogique qui l'aidera à établir le lien nécessaire entre la philosophie sous-jacente au programme et son application en classe.

3.1 L'authenticité dans la salle de classe

Dans un enseignement visant une compétence à communiquer, l'authenticité de la communication revêt une importance particulière. L'idéal serait donc de placer l'élève dans des situations réelles de la vie courante. Or, on admettra facilement que le cadre d'une salle de classe ne se prête pas toujours à de telles mises en situations et ne permet pas d'en reproduire fidèlement toutes les conditions de réalisation. En effet, dans une situation de communication en classe, contrairement à ce qui se passe dans une situation authentique, on constate que:

- les participants ont tous le même statut; au mieux, à certains moments, ils empruntent une autre identité;
- la communication se fait toujours (ou presque) dans un même lieu et selon un horaire fixé d'avance;
- les situations de communication perdent leur véritable signification.

S'il apparaît difficile de recréer en classe l'authenticité du monde extérieur, on peut néanmoins, au moyen de jeux de rôles ou de simulations, placer l'élève dans des situations qui, bien qu'elles souffriront d'un certain manque d'authenticité, seront suffisamment réalistes pour lui permettre de développer ce que Sophie Moirand [1] appelle des potentialités communicatives qui s'actualiseront plus tard en situation authentique. Ainsi, l'élève à qui on demande de tenir le rôle du client qui rapporte un objet défectueux dans un magasin n'est pas en situation authentique mais en situation réaliste car il pourra vraisemblablement se retrouver un jour dans une telle situation.

De plus, il ne faut pas oublier que la salle de classe a sa propre forme d'authenticité. En effet, les activités qui s'y déroulent, bien qu'elles diffèrent de celles que l'on retrouve hors du cadre scolaire, sont néanmoins authentiques pour l'élève puisqu'elles font partie de la vie de tout étudiant et sont nécessaires à l'apprentissage. Par exemple, remplir une grille après l'écoute d'un document sonore (voir p. 21) est un exercice qui n'est certes pas habituel dans la vie courante, mais qui l'est en classe.

Ainsi, les exercices et les activités de type «scolaire» ont leur place dans l'enseignement de la langue seconde. Toutefois, ce qu'il importe de retenir, c'est que les tâches exigées de l'élève devront être signifiantes et surtout motivantes; elles devront faire appel à son imagination et à son esprit créateur afin d'éviter la monotonie trop souvent caractéristique de ce type d'exercices ou d'activités.

L'authenticité prise sous cet angle permet d'avoir une vision plus juste de ce qu'il est possible de faire en classe en fonction des objectifs du programme.

3.2 L'agencement des objectifs et l'intégration des savoir-faire

Pour des besoins d'ordre pratique, une présentation séparée, dans le programme, des objectifs de communication orale, d'écoute et de communication écrite était nécessaire. Il ne faudrait pas croire cependant que l'enseignant doive traiter ces objectifs isolément, de façon linéaire et chronologique. Il devra plutôt procéder à des agencements d'objectifs qui lui permettront d'en faire un traitement pédagogique, la structure du programme accordant une certaine latitude quant à l'ordre de présentation des objectifs et quant aux agencements souhaitables. Pour illustrer un type d'agencement possible, prenons à titre d'exemple les situations d'apprentissage visant l'atteinte de l'objectif 5A-5B, 1re secondaire (Demander/dire à quelqu'un de faire quelque chose); ces situations pourraient être traitées de façon à intégrer le contenu de l'objectif 8A-8B (Engager/répondre à une conversation téléphonique).

S'il est souhaitable de faire un agencement des objectifs dans la pratique pédagogique, il convient également d'assurer, dans la mesure du possible, l'intégration des savoir-faire. Ainsi, pour reprendre l'exemple de la page 6 dans lequel l'élève est amené à lire et à faire par écrit des descriptions d'objets, il serait possible d'intégrer l'oral en plaçant l'élève dans la situation où il devrait décrire des objets (téléphone à la police, rapport de vol au directeur ou à la directrice de l'école, etc.).

(1) MOIRAND S., L'enseignement de la langue comme instrument de communication, *Bulletin de l'ACLA*, vol. 3 n° 2, automne 1981.

L'agencement des objectifs et l'intégration des savoir-faire permettront à l'enseignant de mettre en pratique certains des principes pédagogiques découlant de la philosophie du programme.

3.3 La variation des points de départ du cours

S'il est une leçon à tirer des expériences passées, c'est que la monotonie lasse très vite les élèves, même les plus motivés. Il n'est pas nécessaire, ni même d'ailleurs souhaitable, de toujours prendre un dialogue comme point de départ d'une unité pédagogique. En fait, les points de départ peuvent être extrêmement variés. Par exemple, on pourrait utiliser n'importe lequel des documents suivants comme point de départ à l'objectif 2A-2B, 1re secondaire (Demander/donner des renseignements au sujet d'une personne):

- des faits divers (ex.: suspect recherché, enfant disparu, etc.);
- un dialogue (authentique ou fabriqué);
- une lettre (authentique ou fabriquée);
- un jeu (ex.: Le mystérieux visiteur, **Jeu, langage et créativité**[1]).

Il faut évidemment retenir qu'un récit, un dialogue, un jeu, etc. utilisé comme point de départ ne pourra certes pas être exploité de la même manière que s'il apparaît à une étape ultérieure de la leçon. Ainsi, par exemple, le film **La chanson des marais** (voir à ce sujet la section 4.4.7.2, p. 22-23) qui se prête bien à l'expression de l'opinion, pourrait être utilisé comme point de départ pour susciter l'intérêt des élèves et servir de support visuel aux activités leur permettant d'acquérir les éléments essentiels à l'expression de l'opinion. Ce film, utilisé plutôt en fin de parcours, pourrait servir de base à une discussion permettant aux élèves de mettre en pratique les connaissances acquises pendant le cours. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit du même document utilisé soit comme simple déclencheur, soit comme base à des exercices de réemploi.

3.4 La variété dans les exercices et les activités

Pour répondre aux exigences d'un enseignement visant à développer chez l'élève une compétence à communiquer, il serait souhaitable que l'enseignant, dans sa pratique pédagogique, arrive à concevoir des exercices et des activités qui développent à la fois une compétence linguistique (un savoir) et une compétence à communiquer (un savoir-faire).

De plus, les individus n'ayant pas tous le même style d'apprentissage, il faut diversifier le plus possible les types d'exercices et d'activités afin de mieux tenir compte de leurs différences individuelles. Il est certain que cette diversité entraînera chez l'élève une plus grande motivation et une meilleure attitude face à l'apprentissage.

3.4.1 Les exercices

Les différents exercices pourraient être classés en trois grandes catégories, à savoir:

- **les exercices cognitifs:** ces exercices consistent à amener l'élève à réfléchir sur le fonctionnement de la langue et ainsi à découvrir des aspects caractéristiques du système de la langue. Ces séances d'observation et de réflexion se feront le plus souvent à partir de documents oraux ou écrits. À titre d'exemple, on pourra consulter la fiche n° 31 (Sophie Moirand) de **A comme ...**[2].
- **les exercices formels:** ces exercices consistent à amener l'élève à consolider de façon systématique les structures apprises. Tout en étant de type structural (répétition, transformation, substitution, etc.), ils ne devraient pas être faits de façon traditionnelle mais s'incorporer à une activité riche et signifiante pour l'élève et s'appuyer, aussi souvent que possible, sur des documents authentiques. À titre d'exemple, on pourra consulter la fiche n° 9 (Olga Diaz) de **A comme ...**[3].
- **les exercices de créativité:** ces exercices font appel à la spontanéité et aux ressources personnelles de l'élève et développent son imagination créatrice. Ils se présentent sous diverses formes telles que: production de dialogues, jeux linguistiques, résolution de problèmes, etc. On trouvera dans **Jeu, langage et créativité**[4] plusieurs exercices de ce type.

---

(1) CARÉ, J.-M. et DEBYSER, F., *Jeu, langage et créativité*, Paris Hachette/Larousse, 1978, p. 93-94.

(2) REBOULLET, A. et FRÉCHE, J.-J., *A comme...*, Paris, Hachette, 1979, fiche n° 31.

(3) op. cit., fiche n° 9.

(4) CARÉ, J.-M. et DEBYSER, F., *Jeu, langage et créativité*, Paris, Hachette/Larousse, 1978.

En plus des exercices précités, il serait bon de souligner l'importance des exercices de simulation dans un enseignement visant l'acquisition d'une compétence de communication. Debyser[1] et plusieurs autres didacticiens ont montré la richesse de ces exercices. On trouvera de plus amples détails à ce sujet à la section 5.2.1, p. 25.

3.4.2 Les activités

Il existe de nombreuses activités, certaines plus riches que d'autres, qui se prêtent à des exploitations variées permettant à l'élève de développer un savoir-faire en langue. Comme le mentionne Marcel Pérez, ces activités doivent être de véritables activités de communication, motivantes, valorisantes et d'une grande variété; elles doivent être axées sur la découverte, faire appel aux facultés intellectuelles de l'élève et miser sur des ressources personnelles; elles doivent pouvoir trouver des prolongements en dehors du cadre étroit de la salle de classe.[2].

L'enseignant aura tout avantage à consulter divers ouvrages présentant des activités qui favorisent la découverte du fonctionnement de la communication et sa mise en pratique, entre autres:

- RICHTERICH, R. et SCHERER, N., *Communication orale et apprentissage des langues*, Paris, Hachette, Collection F, 1975.*
- RIVERS, W., Nos étudiants veulent la parole in ALI BOUACHA, A. *La pédagogie du français langue étrangère*, Paris, Hachette, Collection F, 1978, p. 132-135.*
- LITTLEWOOD, W., *Communicative Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.*

Enfin, il convient de mentionner qu'en classe, la distinction entre activités et exercices n'est pas toujours aussi marquée. Il ne faudra pas s'en étonner puisque certaines activités sont si riches qu'on peut y insérer de nombreux exercices de divers types, comme par exemple le roman-simulation en 66 exercices de Francis Debyser[3]; d'autres, par ailleurs, moins développées, se confondent presque avec un exercice: plusieurs activités suggérées par Littlewood[4] sont de cet ordre.

Il faut se rappeler, qu'il s'agisse d'exercices ou d'activités, que les uns comme les autres doivent être d'une grande variété et s'appuyer sur des situations de communication réelles ou vraisemblables.

* Voir Appendice A, p. 36.

3.5 La place de la grammaire

Quelles sont les conséquences, sur le plan grammatical, d'un programme dont les objectifs sont de type communicatif plutôt que linguistique?

En premier lieu, il ne s'agit plus d'enseigner la grammaire comme une fin en soi, mais plutôt de viser un apprentissage des formes grammaticales et syntaxiques nécessaires dans une situation donnée. Par exemple, à l'objectif 2A-2B (1re secondaire) l'élève doit, entre autres, donner la description d'une personne. Pour faire une description de ce genre, on utilise, de façon générale, les verbes être, avoir et porter à la troisième personne du singulier au présent ou à l'imparfait lorsqu'il s'agit, par exemple, de décrire un suspect ou une personne recherchée. C'est pourquoi, dans la classe, on pourra se limiter, dans un premier temps, à ces formes grammaticales. Il serait en effet inopportun de présenter, à ce moment, d'autres emplois de l'imparfait (ex.: antériorité d'une action par rapport à une autre, action habituelle dans le passé, etc.) puisque la situation ne s'y prête pas. Ces autres emplois seront présentés à un moment jugé plus opportun.

Il importe donc de rappeler que, dans le programme, le contenu grammatical n'est pas présenté sous forme de progression. En ce qui concerne les objectifs de communication orale, ce contenu est présenté sous forme de repères grammaticaux reliés directement à chaque objectif; dans le cas des objectifs de communication écrite, il s'agit d'un regroupement des contenus grammaticaux et orthographiques reliés aux objectifs.

Cette nouvelle place assignée à la grammaire ne signifie certes pas l'abandon de tout enseignement de la grammaire. Elle demeure une composante de base de la compétence linguistique dans laquelle Jeannine Courtillon[5] distingue deux pôles, représentés dans le schéma suivant:

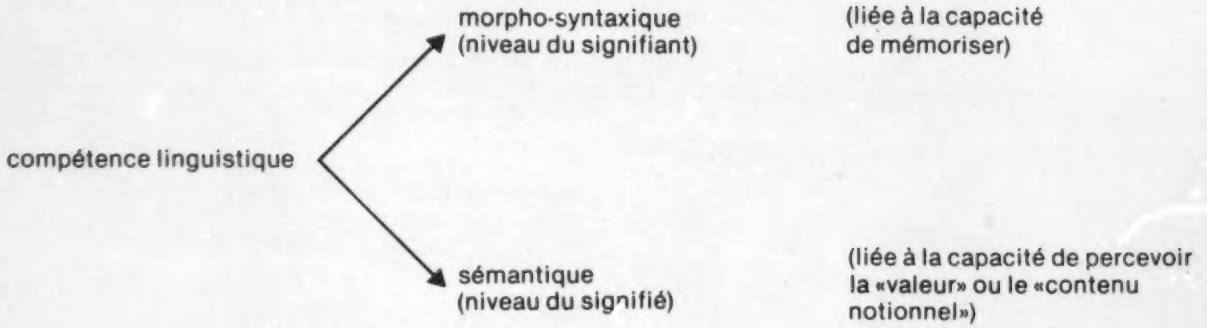
(1) DEBYSER, F., La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique, *Le Français dans le Monde*, n° **100**, octobre-novembre 1973.

(2) PÉREZ, Marcel, *Vers un enseignement de la compétence à communiquer: ébauche d'une méthodologie de la classe de conversation*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, 1976, P. 70-71.

(3) DEBYSER, F., L'immeuble, *Le Français dans le Monde*, n° **156**, octobre 1980, p. 19-25.

(4) op. cit.

(5) COURTILLON, J., Que devient la notion de progression?, *Le Français dans le Monde*, n° **153**, mai-juin 1980, p. 90.



Au niveau morpho-syntaxique, il s'agit d'amener l'élève à acquérir les formes grammaticales, le présent de l'indicatif par exemple, tandis qu'au niveau sémantique, souvent négligé jusqu'à maintenant, il s'agit de lui montrer la polyvalence de cette forme grammaticale: en effet, elle peut tour à tour indiquer une action passée (ex.: Hier, je laisse ma bicyclette deux minutes, je reviens ... etc.), future (ex.: Je pars dans cinq minutes), habituelle (ex.: Je prends toujours l'autobus de 16 h) mais rarement immédiate puisqu'on lui préfère souvent la forme **être en train de.**

Cette nouvelle attitude face à la grammaire amène l'élève à réfléchir sur le fonctionnement de la langue, capacité qu'il ne faut pas sous-estimer chez lui. Les exercices qu'on lui propose doivent donc l'inciter à la réflexion et à la découverte, et stimuler son imagination.

3.6 Une nouvelle attitude face à l'erreur

Les théories béhavioristes de l'apprentissage ont eu une influence déterminante sur notre attitude face à l'erreur. En effet, le langage étant alors considéré comme le résultat d'une création d'habitudes, d'une sorte de conditionnement linguistique, il s'ensuivait qu'on devait corriger les erreurs dès qu'elles se présentaient sous peine de les voir se cristalliser et devenir ainsi des automatismes négatifs chez l'apprenant; on devait même, par le type d'exercices retenu, éviter à l'élève de commettre des erreurs. C'est pourquoi on lui fournissait des modèles parfaits qu'il devait imiter dans le cadre d'exercices gradués, établis à partir d'une progression des contenus grammaticaux. Cette conception de l'apprentissage et de l'erreur a eu comme conséquence, dans le cours de langue, de réduire l'expression spontanée de l'apprenant qui devait plutôt se conformer aux modèles structuraux préétablis.

Or, des recherches récentes sur le développement du langage ont montré que l'enfant qui acquiert sa langue maternelle passe par une série d'étapes intermédiaires jusqu'à ce qu'il réduise complètement l'écart existant entre sa langue et celle de l'adulte: il fait des hypothèses qu'il teste et modifie au fur et à mesure qu'il progresse. En langue seconde, il semble que l'apprenant passe par une série d'étapes semblables. Ainsi l'erreur apparaît comme un phénomène normal et inévitable dans l'apprentissage d'une langue. De plus, si elle est analysée, l'erreur fournit des indications précieuses sur le processus d'apprentissage de l'élève et sur les hypothèses qu'il fait au sujet de la langue.

D'autre part, après le semi-échec des méthodes structurales et avec l'émergence de l'approche dite communicative, l'expression spontanée est maintenant privilégiée dans le cours de langue et l'apprenant est encouragé à s'exprimer le plus tôt possible en utilisant les quelques éléments linguistiques qu'il possède. Dans une telle perspective, un changement d'attitude profond face à l'erreur est nécessaire, tant chez l'apprenant que chez l'enseignant.

Cette nouvelle conception de l'erreur n'implique pas que l'enseignant doive adopter une attitude de laisser-aller face aux erreurs. Bien qu'en début d'apprentissage, l'accent soit mis sur le contenu du message plutôt que sur sa forme, il arrive un moment où l'élève doit affiner les formes linguistiques qu'il utilise s'il ne veut pas rester confiné dans une langue pauvre ou même rudimentaire.

Pourtant, il faut bien admettre qu'il n'existe pas de solution toute faite au problème de la correction des erreurs. Chose certaine, il importe de déterminer en premier lieu quelles sont les erreurs qui méritent une attention particulière ainsi que les techniques de correction les plus appropriées. Les recherches récentes en ce domaine, sans

nous apporter toutes les réponses, fournissent cependant des indices qui permettront à l'enseignant d'adopter une démarche pédagogique un peu plus éclairée qu'auparavant.

En général, on recommande de corriger en premier lieu les erreurs qui risquent d'entraver la communication ou d'irriter l'interlocuteur. Cela suppose cependant que l'enseignant soit en mesure d'évaluer l'impact des erreurs sur les locuteurs francophones, ce qui n'est évidemment pas toujours possible. Toutefois, il est possible de déterminer, dans une certaine mesure, a priori et intuitivement, la gravité relative des erreurs et le type d'intervention à privilégier.

Ainsi, dans les deux énoncés suivants:

- **Je prenais** le métro pour aller chez X.

- **J'ai prené** le métro pour aller chez X.

on peut noter une différence importante quant au type d'erreur (le premier énoncé étant incorrect par rapport à «J'ai pris le métro ...»). En effet, dans le premier cas, l'élève emploie l'imparfait à mauvais escient, ce qui risque de dérouter l'interlocuteur, alors que dans le second cas, la phrase demeure compréhensible bien que l'élève n'emploie pas la forme correcte du participe passé de **prendre**. La première erreur révèle donc une lacune grammaticale plus sérieuse que la seconde. Il en va de même pour certaines erreurs qui indiquent à l'enseignant que la règle grammaticale sous-jacente n'est pas acquise par l'élève. Par exemple, des erreurs comme **ma** père, **son** femme, pourraient indiquer que l'élève n'a pas assimilé le concept sous-jacent à l'expression de la possession en français.

La prononciation semble être un facteur d'irritation assez important; en effet, dans certains cas, une prononciation trop éloignée de celle des locuteurs francophones pourrait être plus irritante que les erreurs de syntaxe ou de grammaire. Il faudrait donc porter une attention particulière à cet aspect.

C'est à l'enseignant de décider des erreurs à corriger puisqu'il ne peut évidemment les relever ni les corriger toutes.

Les techniques de correction sont fonction de la situation d'apprentissage, qui est ici de toute première importance: l'enseignant doit intervenir différemment selon qu'il a proposé à l'élève un exercice précis, une activité de jeu, une activité de communication, etc. De même, l'intervention de l'enseignant doit être adaptée au niveau de connaissances des élèves. Les quelques techniques de correction proposées plus loin se veulent donc très générales et ne doivent pas être perçues comme autre chose que des jalons susceptibles de guider l'enseignant dans l'élaboration de ses propres techniques.

Il est important de noter que l'élève de niveau secondaire est capable de réflexion sur le fonctionnement de la langue et que, par conséquent, le recours à une activité de type métalinguistique n'est pas à écarter. Ainsi, par exemple, la comparaison de l'expression de la possession en français et en anglais peut faciliter, pour certains élèves, l'acquisition de cette forme linguistique.

L'enseignant doit limiter le nombre de corrections qu'il fait au cours d'une activité. Il devrait prévenir les élèves du type d'erreur qui sera relevé, ce qui, d'une part, lui évitera de reprendre les élèves constamment et, d'autre part, obligera ces derniers à porter attention à certaines structures en particulier.

Lorsque les élèves sont engagés dans une activité de communication, la correction des erreurs s'en trouve compliquée. Rien de plus frustrant, en effet, pour l'élève, que de se faire reprendre constamment lorsqu'il essaie de s'exprimer spontanément dans la langue-cible. Dans ce cas, il existe peu de solutions, autres que celles proposées par Damoiseau[1] pour faire une correction ponctuelle:

- interrompre l'élève et reprendre ce qu'il vient de dire sous une forme interrogative tout en lui proposant la forme correcte;

  ex.: L'élève: **J'ai prené** l'avion avec **mon** mère et ...

  L'enseignant: Tu **as pris** l'avion avec **ta** mère?

On peut présumer que l'élève qui connaît les formes correctes remarquera l'erreur et se corrigera. La conversation a été interrompue, mais non rompue;

- faire la sourde oreille et demander à l'élève de répéter ce qu'il vient de dire;

  ex.: L'élève: Il avait une chemise **blanc**, des ...

(1) DAMOISEAU, R., La correction des erreurs dans la classe de conversation, *Le Français dans le Monde*, n° **70**, 1970, p. 15-17.

L'enseignant: Excuse-moi, je n'ai pas bien entendu. Qu'est-ce qu'il portait?

L'élève devra marquer un temps d'arrêt, ce qui lui permettra peut-être de produire la forme connue de **blanc** au féminin.

Il est souvent préférable de différer la correction des erreurs. S'il s'agit d'un jeu de rôle, par exemple, l'enseignant pourra en faire un enregistrement et procéder à la correction individuelle ou collective des erreurs les plus importantes. Notons à ce sujet que les élèves pourront relever eux-mêmes leurs erreurs telles que les lapsus, celles causées par la fatigue ou l'inattention, etc.

L'enseignant pourra faire du traitement de l'erreur une activité pédagogique comprenant les étapes suivantes.

- l'identification de l'erreur (ex.: les prépositions devant les noms de villes ou de pays);
- l'analyse de l'erreur (ex.: variation reliée au genre du nom d'une part, et d'autre part, au concept de ville, pays, île, province, etc.);
- la mise en place d'activités ou d'exercices permettant d'acquérir et de pratiquer la forme correcte (ex.: **A comme ...**[1] fiche n° **31**);
- le réemploi de la structure et la vérification de l'acquis (ex.: jeu de rôle approprié).

Les suggestions qui précèdent s'appliquent également, dans une large mesure, à la correction de l'écrit. Par exemple, pour éviter de décourager l'élève en lui remettant des copies «sanglantes», l'enseignant pourrait déterminer à l'avance les erreurs qui feront l'objet de corrections. Il pourrait aussi convenir avec ses élèves d'un code de correction (couleurs diverses, parenthèses, cercles, etc.); un tel code indique aux élèves le type d'erreur commise et leur fournit ainsi des indices pour effectuer les corrections nécessaires.

De plus, il pourrait mettre en place des activités de correction, soit à partir d'un document authentique utilisé comme point de repère (ex.: petites annonces pour l'accord de l'adjectif avec le nom), soit à partir d'un mini-corpus constitué des productions des élèves. Ce type d'activités de correction est pédagogiquement plus rentable que de simples séries d'exercices et est moins senti comme pénalisant par l'élève.

Cette façon de voir l'erreur, tant à l'oral qu'à l'écrit, nécessite des changements d'attitude profonds ainsi que l'adoption de techniques de correction qui feront appel aux facultés intellectuelles de l'élève. Ainsi, l'activité de correction sera plus valorisante pour l'élève.

3.7 L'aspect socio-culturel

L'objectif global du programme (M.E.Q., n° **16-3420**) précise, entre autres, que «le programme doit diriger l'élève vers l'acquisition d'un savoir d'ordre cognitif mais aussi d'un savoir-faire d'ordre socio-culturel qui contribueront à son épanouissement. Il faudra de plus favoriser le développement, chez l'élève, d'une attitude favorable envers la langue française, lui faire découvrir les valeurs socio-culturelles québécoises et l'amener à développer le goût de communiquer en français».

La partie de cet objectif global qui traite de l'aspect cognitif de la langue a été traduite en objectifs généraux et terminaux décrivant le comportement attendu de l'élève à la fin de chaque année du premier cycle du secondaire. Cependant, la partie portant sur les valeurs socio-culturelles ainsi que sur l'attitude face à la langue ne pouvait faire l'objet d'une description aussi précise. En effet, cette partie de l'objectif touche ce qu'il y a de plus personnel dans chaque individu. Il est impossible de prévoir comment les élèves se situeront par rapport aux valeurs socio-culturelles qu'ils auront découvertes durant leur cours de français, car ils auront toujours la liberté de les accepter ou de les refuser. Il est cependant essentiel de donner aux élèves l'occasion de se familiariser avec elles.

L'absence d'objectifs terminaux portant sur les valeurs socio-culturelles n'implique donc pas que l'enseignant doive se désintéresser de ces dernières lors de son enseignement. Au contraire, il doit y porter une attention particulière puisque l'enseignement d'une langue qui vise une compétence à communiquer ne peut se faire dans un vide culturel, langue et culture étant indissociables.

Il appartiendra donc à l'enseignant de choisir des activités et des situations d'apprentissage ainsi que des documents oraux et écrits qui reflèteront le plus possible la réalité socio-culturelle de la communauté francophone du Québec.

3.8 La dimension sociolinguistique dans l'enseignement de la langue

Si la langue doit être considérée et enseignée comme instrument de communication, il s'ensuit que l'on ne peut faire abstraction de la dimension

(1) op. cit.

sociolinguistique qui fait partie intégrante de la communication. En effet, une compétence de communication implique que l'on soit capable, non seulement de construire des énoncés, mais également de les utiliser de façon appropriée dans une situation donnée.

Posséder une compétence de communication suppose donc que l'on connaisse, entre autres, les règles sociolinguistiques qui commandent l'emploi des réalisations langagières en fonction des composantes de la situation de communication telles que les participants, le canal, le lieu, le moment, etc.:

- **les participants:** leur identité (âge, occupation, etc.), leur nombre (deux interlocuteurs, petit groupe, etc.), leur statut (client/vendeur, élève/enseignant, etc.), les relations établies entre eux (ami/ami, supérieur/subalterne, etc.), ont une influence certaine sur le choix des réalisations langagières de l'acte de communication; chaque individu dispose de divers registres et passe naturellement de l'un à l'autre selon la situation ou les interlocuteurs; on s'adresse de façon différente à un copain, à un supérieur, etc.;

- **le lieu, le moment, l'humeur, etc.:** ces composantes peuvent parfois influer sur la façon de réaliser un acte de communication; ainsi, un achat effectué juste avant la fermeture d'un magasin ne se fera peut-être pas avec les mêmes énoncés que s'il était fait à un autre moment de la journée; ou encore quelqu'un en colère ne répondra pas à une demande d'aide de la même façon que s'il était de bonne humeur.

La dimension sociolinguistique n'apparaît pas de façon explicite dans le programme étant donné qu'elle relève plus de la pédagogie que de la description de contenu. C'est à l'enseignant de s'assurer que la dimension sociolinguistique est prise en compte dans son enseignement. Il est certain, cependant, que le cadre scolaire comporte certaines contraintes qui réduisent considérablement la mise en application des règles sociolinguistiques. Il n'est pas toujours possible non plus de faire varier toutes les composantes dont il a été question. Il s'agira donc de tirer profit le plus possible des situations qui s'y prêteront.

Par ailleurs, il ne faut pas oublier que l'adolescent se conforme déjà, dans sa langue maternelle, à des règles sociolinguistiques et qu'il en a une certaine intuition. Il sait, par exemple, qu'il ne peut s'adresser, en principe, au directeur de l'école de la même manière qu'à ses camarades de classe. Il y aurait donc lieu de tirer profit de cette intuition en faisant prendre conscience à l'élève de ses variations dans sa langue maternelle et de lui fournir les éléments linguistiques dont il a besoin pour les exprimer dans la langue seconde. Il faut se garder toutefois d'exiger de l'élève des raffinements qu'il serait incapable d'atteindre.

Ainsi, à partir de documents oraux et écrits, l'enseignant pourra d'abord amener les élèves à percevoir la relation entre les composantes de la situation de communication et les réalisations langagières appropriées. Puis, il pourra demander aux élèves de déterminer, quand il est possible de le faire, le statut ou l'attitude des participants, le moment, etc. Enfin, il pourra faire varier les composantes et demander aux élèves d'imaginer quelles en seraient les conséquences sur les réalisations langagières.

C'est par de telles activités que l'enseignant assurera l'intégration de la dimension sociolinguistique dans son enseignement.

4. Les documents authentiques

4.1 L'utilité des documents authentiques

Le document authentique, selon l'acception la plus courante, est un document qui n'a pas été conçu en fonction d'une utilisation pédagogique en classe de langue (maternelle ou seconde). Il est ainsi défini par opposition aux textes ou aux enregistrements fabriqués que l'on retrouve généralement dans les manuels ou les méthodes d'enseignement.

Le document authentique permet de mettre l'élève en contact, dès le début de son apprentissage, avec l'oral et l'écrit d'un environnement langagier plus réel, plus riche et surtout plus varié que celui que ne peuvent lui offrir le manuel, la méthode ou la salle de classe.

De plus, le document authentique, par sa nature même est le reflet d'une réalité à la fois socioculturelle et sociolinguistique avec laquelle il est très important de familiariser l'élève. L'utilisation des documents authentiques, selon Louis Porcher[1], est un bon moyen pédagogique de briser les cloisons entre l'enseignement de la langue et celui de la civilisation.

C'est pourquoi, dans l'enseignement de la langue seconde, il est important d'avoir recours à une grande variété de documents authentiques choisis en fonction de l'âge et des intérêts des élèves. Il faut se garder toutefois d'en faire un usage abusif, ce qui pourrait avoir comme conséquence de lasser les élèves. C'est l'enseignant qui peut le mieux déterminer l'usage approprié à son groupe d'élèves.

4.2 La sélection des documents authentiques

Il est important de savoir faire un choix judicieux des documents authentiques. L'enseignant doit retenir des documents motivants et intéressants pour l'élève du premier cycle du secondaire. Il doit voir également à ce que les documents retenus ne dépassent pas les capacités intellectuelles des élèves.

La complexité lexicale, grammaticale ou autre d'un document authentique ne devrait pas être un obstacle insurmontable puisque l'exploitation qu'on en fera sera fonction à la fois de la difficulté du texte et du niveau de connaissances des élèves.

En effet, c'est au niveau des tâches exigées de l'élève que l'enseignant pourra établir une progression. Cette façon de faire a l'avantage de permettre à l'élève de se familiariser très tôt avec l'oral et l'écrit de son environnement. On trouvera à la section 4.4.5, aux pages 20 et 21, un exemple de progression établie à partir des tâches à accomplir.

L'enseignant aura tout avantage à se créer une banque de documents réutilisables en choisissant des documents qui ne se périment pas trop rapidement. Il devra également savoir tirer profit des documents dont l'intérêt est momentané mais qui éveillent l'attention de l'élève (ex.: un bulletin d'informations sur les conditions de ski).

4.3 L'exploitation des documents authentiques

Il faut se garder de ne voir dans les documents authentiques que de simples prétextes à des explications de textes ou de grammaire. Tel n'est pas le but premier de l'utilisation des documents authentiques.

Ils sont d'abord un moyen de **développer** la compétence de l'élève, tant à l'oral qu'à l'écrit. Ils peuvent être utilisés à diverses fins, entre autres:

- pour favoriser chez l'élève le développement de la compréhension de l'oral et de l'écrit. À la suite d'activités appropriées à son niveau de connaissances, l'élève devrait pouvoir appréhender, de façon globale ou plus approfondie, selon le cas, l'information contenue dans le document. Par exemple, le bulletin de nouvelles à la radio (voir l'exploitation proposée p. 20-21) peut être exploité dans ce but;

- pour servir parfois de déclencheur, parfois de support à une activité, ou les deux.

  Utilisé comme support, le document facilitera la tâche de l'élève en lui fournissant soit les idées, soit les éléments linguistiques nécessaires; par exemple, diverses images découpées dans des catalogues peuvent aider l'élève à décrire un voleur, un objet, etc.

  Utilisé comme déclencheur, le document permettra d'ancrer davantage l'activité dans le réel; par exemple, une réclame publicitaire sur l'usage de la cigarette pourra entraîner une discussion s'appuyant sur des données concrètes;

(1) PORCHER, L., Parcours socio-pédagogiques in BAUTIER, E. et al., *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E.*, Paris, CLÉ international, 1980, p. 97-98.

- pour présenter un point de grammaire. Le document fournit alors à l'élève un point de repère concret qui facilite l'apprentissage; par exemple, les cahiers publicitaires de différents magasins d'alimentation peuvent servir de base à la présentation de l'expression de la quantité, du coût, de la comparaison, etc.

4.4 Quelques exemples d'exploitation de document authentiques*

Les documents authentiques dont il est question dans cette partie du guide ne constituent certes pas une liste exhaustive de tous les documents qu'il est possible d'exploiter en classe. De plus, les documents authentiques se prêtent à des exploitations variées dont il n'est pas possible de présenter la totalité dans ce guide. Les exploitations qu'on y retrouve sont proposées à titre d'exemples. L'enseignant aura donc tout loisir de modifier, transformer ou adapter les exploitations proposées selon la démarche pédagogique qu'il privilégie et l'intérêt de ses élèves. Il pourra également consulter avec grand profit les références mentionnées dans la bibliographie, et en particulier les références suivantes:

- MARGERIE, C. (de) et PORCHER, L., *Des media dans les cours de langues*, Paris, CLÉ international, 1981.
- MOIRAND, S., *Situations d'écrit*, Paris, CLÉ international, 1979.
- REBOULLET, A. et FRÈCHE, J.-J., *A comme ...* (60 fiches de pédagogie concrète pour le professeur de français), Paris, Hachette, 1979.

Dans ces références**, plusieurs modèles d'exploitation très intéressants et surtout très détaillés sont proposés et ne sont pas traités dans ce guide.

4.4.1 Les textes publicitaires

La publicité fait partie de l'environnement quotidien des élèves. Il est donc à propos de savoir en tirer profit dans la salle de classe.

Nous examinerons ici la publicité que l'on retrouve dans les journaux ou dans les revues, dans les cahiers publicitaires et dans les catalogues.

Les documents de type publicitaire ne doivent pas être utilisés dans le but de mousser la publicité d'un produit en particulier; ils doivent plutôt être vus comme un outil pédagogique se prêtant bien à l'enseignement de la langue et permettant de situer cet enseignement dans un contexte authentique.

Il ne faudrait pas oublier toutefois de faire une juste place aux documents contenant de la contre-publicité, car celle-ci prend de plus en plus d'importance dans l'environnement publicitaire.

4.4.1.1 La publicité dans les journaux ou dans les revues

À partir d'une annonce d'une marque de cigarettes, par exemple, on peut:

- poser des questions permettant aux élèves de dégager le but de la publicité:
  - pourquoi ce titre?
  - quels sont les arguments employés par le publicitaire?
  - faire comparer à une autre publicité de cigarettes: les buts sont-ils les mêmes? les arguments employés? etc.
  - comment choisit-on le nom d'une marque de cigarettes?
- faire faire une analyse des caractéristiques linguistiques du texte (style, slogan, etc.) ou encore faire faire un travail sur les régularités linguistiques du texte, s'il y a lieu;
- faire discuter les élèves sur l'importance de la cigarette dans notre société: pourquoi fumer?, pourquoi ne pas fumer?, etc.

  Ce travail pourrait se faire soit avec un document parallèle présentant, par exemple, les risques de cancer attribués à l'usage du tabac ou les droits des non-fumeurs, soit avec une contre-publicité;
- faire composer des réclames par les élèves et, si possible, les afficher à l'extérieur de la salle de classe; ces réclames pourraient porter sur:
  - l'interdiction de fumer dans les endroits publics;
  - les droits des non-fumeurs;

  etc.

* Nous aurions souhaité pouvoir reproduire, dans ce guide, des modèles de documents authentiques. Pour des raisons d'ordre purement technique, il n'a pas été possible de le faire.

** Voir Appendice A, p. 36.

4.4.1.2 Les cahiers publicitaires et les catalogues

Les grands magasins et les chaînes d'alimentation publient de façon assez régulière des cahiers publicitaires et des catalogues.

Comme il a été mentionné précédemment, ces documents peuvent servir de support à une activité d'apprentissage ou à une activité de communication. On y trouve, en effet, de nombreuses illustrations (articles de sports, vêtements, jouets, etc.) qui peuvent aider l'élève de diverses manières (idées, vocabulaire, etc.)

De plus, dans certains cas, ils peuvent faire l'objet d'une exploitation particulière à partir de leur contenu, comme par exemple les cahiers d'alimentation qui se prêtent bien à un travail sur l'expression de la quantité, du coût, de la comparaison, de la qualité et du goût.

L'enseignant peut utiliser les cahiers (ou les annonces sur toute une page) de deux ou trois chaînes d'alimentation ou encore utiliser les annonces d'une même chaîne sur une période de quelques semaines.

L'enseignant verra à présenter aux élèves diverses tâches leur permettant d'être en situation de communication avec le document, comme par exemple:

- à partir d'une liste d'aliments à se procurer, voir dans quel supermarché on peut les trouver au coût le plus bas;

- demander aux élèves répartis en petits groupes de décider des meilleurs achats à faire, compte tenu de divers facteurs: la qualité du produit, son coût à l'unité, sa quantité (mesures métriques/mesures anglaises), etc.;

- faire trouver la solution à divers petits problèmes, par exemple: pourquoi le café instantané coûte-t-il beaucoup plus cher que le café moulu?

- faire vérifier, lorsque cela est possible, si les prix annoncés correspondent aux prix réels en magasin ou encore faire constater la différence entre le coût d'une liste de produits achetés au prix spécial et celui des mêmes produits achetés au prix courant.

Références spécifiques:

CARÉ, J.-M. A Comme... Authentique, *A comme...*, Paris, 1979, fiche n° **4.**

CARÉ, J.-M., A comme... Attention à la publicité, *A comme...*, Paris, Hachette, 1979, fiche n° **5.**

FIEVEZ, J. A comme... a, b, c, d, e..., *A comme...*, Paris, Hachette, fiche n° **28.**

REBOUL, O., Le slogan et les fonctions du langage, *Le Français dans le Monde*, n° **143**, mars 1979, p. 21-26.

STEELE, R. et PAOLETTI, M., Les déplacements, *Le Français dans le Monde*, n° **158**, janvier 1981, p. 25-36.

4.4.2 La bande dessinée

La bande dessinée (b.d.) se présente sous divers formats:

- la b.d. composée de trois ou quatre images, que l'on trouve en général dans les journaux quotidiens;

- la b.d. composée d'une dizaine d'images, que l'on trouve habituellement dans les sections hebdomadaires de certains journaux;

- la b.d. composée de plusieurs images formant un récit illustré, que l'on trouve sous forme d'album.

Le choix de la b.d. se fera en fonction du niveau des élèves du 1er cycle du secondaire et de l'intention pédagogique de l'enseignant. Il est préférable de retenir des b.d. courtes, plus facilement utilisables que les b.d. en album.

4.4.2.1 La b.d. avec texte

- Donner aux élèves répartis en sous-groupes la b.d. dont les images ont été découpées et disposées pêle-mêle;

- demander aux élèves de reconstituer la b.d.; les élèves devront chercher les indices contextuels, visuels ou linguistiques qui permettent de replacer les images en ordre, et ils devront en discuter entre eux;

- demander aux élèves de suggérer des répliques plausibles, substituables à celles de l'auteur;

- faire présenter une dramatisation de la b.d. lorsque le sujet s'y prête (à ce sujet, voir p. 25);

- faire raconter la b.d. par les élèves dans leurs propres mots.

Variantes

- Donner aux élèves les images en ordre et le texte des bulles séparément; faire reconstituer le dialogue en replaçant les textes au bon endroit. On aura soin de changer la forme des bulles pour qu'elle ne corresponde pas à celle des bulles de l'original, ce qui rendrait la tâche trop facile;

- enlever le dialogue en tout ou en partie; faire imaginer le dialogue par les élèves et le comparer au texte original ou encore comparer entre elles les différentes versions des élèves;

- présenter la b.d. sans le dénouement, le faire imaginer par les élèves et le comparer au dénouement inventé par l'auteur, ou encore comparer entre eux les différents dénouements imaginés par les élèves.

4.4.2.2 La b.d. muette

- Présenter la b.d. une image à la fois ou en entier, et faire raconter l'histoire par les élèves dans leurs propres mots;

- présenter une image de la b.d., demander aux élèves d'imaginer les scènes qui la précèdent et comparer leur version à celle de l'auteur; demander aux élèves d'imaginer un dénouement possible et le comparer au dénouement original;

- faire composer un texte à placer dans des bulles sur la b.d.; si l'enseignant se sert d'acétates, il peut travailler par superposition d'acétates et obtenir ainsi de nombreuses possibilités de dialogues à partir des suggestions offertes par les élèves;

- faire présenter une dramatisation lorsque le sujet de la b.d. s'y prête (à ce sujet, voir p. 25).

4.4.2.3 La b.d. créée par les élèves

- Donner aux élèves un thème de départ et le nombre d'images requises;

- faire travailler les élèves sur feuilles 215 mm x 280 mm ou 215 mm x 235 mm pour qu'ils puissent écrire le dialogue lisiblement; les images peuvent alors être collées sur de grands cartons ou agrafées en petits livrets.

Ces b.d. pourront être exploitées comme il a été proposé aux sections 4.4.2.1 et 4.4.2.2 ou servir de livrets de lecture que les élèves s'échangeront entre eux.

Références spécifiques:

BOURLON, P., A comme... Avec une bande dessinée humoristique, *Le Français dans le Monde*, n° **151**, février-mars 1980, p. 57-60.

FRESNAULT-DERUELLE, P., Le personnage de la bande dessinée et ses langages, *Langue française*, n° **28**, décembre 1975, p. 101-111.

MARIET, J., Des documents authentiques pour la conversation, *Le Français dans le Monde*, n° **137**, mai-juin 1978, p. 63-66.

ZELLER, L. et ZELLER, M., A comme... Analyse d'un support, *Le Français dans le Monde* n° **148**, octobre 1979, p. 39-40.

4.4.3 Les faits divers, les articles et les textes courts

Les journaux, les revues et certains dépliants publicitaires ou d'information foisonnent de faits divers, d'articles ou de textes courts qu'il est possible d'exploiter en classe. Ces documents doivent être choisis en fonction des intérêts des élèves et de leur stade de développement cognitif. Il n'est pas nécessaire cependant de choisir uniquement des textes qui correspondent exactement au niveau de connaissances des élèves en français puisque c'est la compréhension globale du document qui est d'abord visée.

Ce n'est donc pas l'analyse de texte traditionnelle qu'il faut privilégier, mais plutôt une approche qui permette à l'élève d'appréhender l'information contenue dans le document, ce qui l'amènera graduellement à améliorer sa compréhension de l'écrit.

4.4.3.1 Les faits divers et les articles

À partir d'un fait divers ou d'un article:

- procéder au repérage des mots-clés du texte en guidant l'élève par des questions appropriées: qui, où, quand, etc.; si le texte est accompagné de photos, le repérage s'appuiera sur les indices visuels susceptibles d'aider l'élève;

- faire repérer les faits les plus importants à l'aide d'une grille à remplir; cette grille pourrait porter sur les personnes en cause, les lieux, les moments, etc.; on pourrait répartir les élèves en sous-groupes et leur attribuer des tâches différentes; à l'aide de l'information recueillie par les différents groupes, reconstituer les principaux faits composant l'événement;

- fournir aux élèves des textes provenant de divers journaux et portant sur un même événe-

ment; faire relever, s'il y a lieu, les différences entre les textes (ex.: nombre de morts ou de blessés, noms des personnes, etc.); faire trouver des explications plausibles à ces divergences;

- à partir d'un même texte ou de textes différents portant sur un même sujet, faire relever les diverses manières d'exprimer une idée (ex.: est mort, est décédé, a perdu la vie, etc.).

4.4.3.2 Les textes courts

Plusieurs dépliants comportent des textes courts qu'il est possible d'exploiter en classe. Par exemple, un dépliant tel que le n° **14** de la série **Aide-toi, Shell t'aidera*** (Comment prévenir les incendies) présente un texte court portant sur les mesures à prendre en cas d'incendie et sur les moyens de prévention. Ce texte pourrait être exploité de la façon suivante:

- fournir aux élèves les différents paragraphes du texte après avoir retiré les titres et la numérotation; faire associer les titres aux paragraphes concernant les mesures préventives, et faire remettre en ordre les paragraphes consacrés aux mesures à prendre en cas d'incendie;

- donner aux élèves tous les paragraphes en désordre et les faire classer sous les deux rubriques suivantes:

Comment prévenir les incendies?	**Que faire en cas d'incendie?**

- à partir des mesures à prendre en cas d'incendie à la maison, faire rédiger celles que l'on doit prendre en cas d'incendie à l'école;

- faire tracer le plan d'évacuation de l'école ainsi que le ou les plans d'évacuation du domicile de l'élève;

- faire travailler les élèves sur les régularités linguistiques du texte: emploi de l'impératif, transformations possibles de l'impératif à l'infinitif ou à la forme il faut + infinitif, etc.

Références spécifiques:

LAMY, Y., A comme... Analyse des faits divers, *Le Français dans le Monde,* n° **150,** janvier 1980, p. 37-38.

LEHMANN, D. et MOIRAND, S., Une approche communicative de la lecture, *Le Français dans le Monde,* n° **153,** mai-juin 1980, p. 72-79.

* On peut se procurer ce dépliant chez les détaillants Shell.

MARGERIE, C. (de) et PORCHER, L., *Des media dans les cours de langues,* Paris, CLÉ international, 1981.

MOIRAND, S., *Situations d'écrit,* CLÉ international, 1979.

MOIRAND, S., A comme... Articulation et cohésion lexicale, *Le Français dans le Monde,* n° **152,** avril 1980, p. 47-48.

MOIRAND, S., Les textes aussi sont des images, *Le Français dans le Monde,* n° **137,** mai-juin 1978, p. 38-52.

OLIVIERI, C., A comme... Autopsie d'un fait divers, *Le Français dans le Monde,* n° **158,** janvier 1981, p. 47-48.

4.4.4 Le poème

Le poème est un document authentique intéressant à exploiter. Il faut cependant choisir les poèmes avec discernement et retenir de préférence ceux qui sont courts, humoristiques, ou qui possèdent d'autres caractéristiques intéressantes pour l'élève. Il faudrait de plus les choisir en fonction de l'un ou l'autre des objectifs du programme.

Certains poèmes peuvent être exploités dans le cadre d'un objectif particulier du programme; par exemple, *La fourmi* de Robert Desnos (1) peut servir de point de départ à l'objectif 9A-9B (1re secondaire). D'autres, par exemple *Pour faire le portrait d'un oiseau* de Jacques Prévert (2), peuvent être exploités par rapport à des éléments de quelques objectifs:

- objectif 4A-4B, 2e secondaire (mode d'emploi fantaisiste);

- objectif 5A-5B, 2e secondaire (étapes du déroulement d'une action et forme indiquant l'obligation);

- objectif 10A-10B, 2e secondaire (quelque chose de + adjectif).

Le poème **Pour faire le portrait d'un oiseau** pourrait être exploité de la façon suivante:

- présenter le poème aux élèves;

- faire appréhender le texte visuellement en po-

(1) BONNEFROY, C., *La poésie française,* Paris, Seuil, 1975, p. 494.
(2) LAGARDE, A., et MICHARD, L., *XXe siècle,* Paris, Bordas, 1962, p. 554.

sant des questions appropriées:

- qu'est-ce que vous remarquez de spécial dans la ponctuation?
- pourquoi l'auteur a-t-il laissé quatre majuscules?
- quels groupes de mots se trouvent répétés à quelques reprises?

etc.

- à l'aide d'acétates (ou de feuilles grand format), demander à différents élèves de faire le portrait de l'oiseau en suivant les indications de l'auteur
  - qu'est-ce qu'**il faut faire** en premier lieu?
  - qui peut proposer **quelque chose de joli** pour l'oiseau? **quelque chose d'utile?**, etc.
  - qu'est-ce qu'**il faut faire** ensuite?

  etc.

Remarques:

1) Certains vers seront matière à discussion, par exemple: comment peindre la chaleur de l'été? Qu'y a-t-il d'humoristique dans «signe que vous pouvez signer?», etc.

2) En travaillant avec des acétates superposés, on peut ajouter ou enlever les éléments appropriés (les barreaux de la cage, l'arbre, etc.).

- faire prendre conscience à l'élève de la relation entre les mots et l'intention de l'auteur:
  - relever les mots qui indiquent les étapes du déroulement de l'action; quel mot est repris pour exprimer les étapes successives? Lesquels ne le sont pas? Pourquoi?
  - pourquoi l'auteur a-t-il privilégié l'infinitif?
- faire remettre la ponctuation et discuter des différentes possibilités de ponctuer le poème.

4.4.5 Les bulletins de sport, de nouvelles ou de météo

Les divers bulletins d'informations se prêtent bien à une exploitation pédagogique en classe.

L'exploitation sera évidemment faite en fonction du niveau de connaissances des élèves en français. L'enseignant verra donc à établir une progression dans la difficulté des tâches qu'il demandera aux élèves d'accomplir.

Prenons, à titre d'exemple, une progression possible dans l'exploitation d'un bulletin de nouvelles. Avec des élèves ayant peu de connaissances en français, la tâche demandée sera simple car il s'agit surtout de familiariser l'élève avec ce type de document. L'enseignant pourra demander à l'élève:

- de compter le nombre de nouvelles différentes contenues dans le bulletin;
- de relever les noms de personnes, de villes, etc.;
- de relever cinq mots qu'il a reconnus;
- de découvrir le sens global d'une des nouvelles;

etc.

À partir des bribes d'informations relevées par chacun des élèves, on peut reconstituer globalement le bulletin d'informations.

Lorsque l'élève a dépassé ce premier stade de compréhension axé surtout sur le repérage de mots-clés, la tâche demandée sera plus complexe et portera davantage sur le contenu et le sens des informations. Ce travail pourrait se faire, dans un premier temps, à partir de grilles que les élèves auraient à remplir; ces grilles porteraient, par exemple, sur les lieux mentionnés, les moments, les personnes en cause, etc.

Dans un deuxième temps, l'enseignant peut demander de comparer une nouvelle lue à la radio à celle qui est rapportée dans un journal. La comparaison porterait, entre autres, sur:

- la longueur du texte oralisé et du texte écrit;
- la différence de style, s'il y a lieu;
- le nombre de détails ajoutés ou éliminés,

etc.

Enfin, l'enseignant pourrait fournir aux élèves le texte de différentes nouvelles relevées dans les journaux et leur demander de préparer un texte qui conviendrait à un bulletin radiophonique. On peut finalement procéder à l'enregistrement du bulletin de nouvelles préparé par les élèves.

Références spécifiques:

ALVAREZ, A. et al., Le développement de la compréhension auditive par les documents sonores radiophoniques, *Le Français dans le Monde*, n° **158**, janvier 1981, p. 64-67.

LESCURE, R. et POTHIER, M., Utilisation didactique de bulletins d'informations radio, *Le Français dans le Monde*, n° **157**, novembre-décembre 1980, p. 81-86.

RICHTERICH, R. et SCHERER, N., *Communication orale et apprentissage des langues*, Paris, Hachette, Collection F, 1975, activité n° **18**, p. 48-49 et 120-124.

4.4.6 Les émissions radiophoniques

Certaines émissions radiophoniques peuvent constituer un document oral authentique fort intéressant. On y retrouve divers registres de langue, par exemple celui des animateurs, des participants aux lignes ouvertes, des annonces publicitaires, etc.

Il s'agit de choisir de préférence des émissions qui, par leur nature même, présentent des registres de langue caractéristiques de la langue parlée par opposition à la langue écrite oralisée que l'on retrouve dans les divers bulletins d'informations, par exemple.

L'exploitation qu'on en fera est directement liée au type d'émission retenue. Il n'est donc pas possible de suggérer une méthodologie applicable à tous les cas.

À partir du **Marché aux puces** que l'on retrouve au cours de l'émission **Le grand carrousel** à Radio-Canada (CBF 690, Montréal), voici une exploitation possible:

Document: Marché aux puces, Radio-Canada.

Contenu: Au cours de cette émission, des gens téléphonent à l'animateur afin de faire part aux auditeurs de leur intention de vendre ou d'échanger différents objets.

Il s'agit donc de diverses conversations téléphoniques au cours desquelles on retrouve:

- une entrée en contact;
- la description d'objets;
- le coût;

etc.

Exploitation possible:

- demander aux élèves s'ils savent ce qu'est un marché aux puces, s'ils en ont déjà vu un, quelle est la différence entre une vente aux enchères (encan), un marché aux puces et un marché, etc.

- faire écouter le document et fournir aux élèves une grille où l'enseignant pourra graduer les difficultés en demandant aux élèves de fournir la totalité des informations ou une partie seulement selon le cas. Ces grilles pourraient avoir la forme suivante:

a)

Nom de la personne	Objet(s) à vendre	Prix demandé

b)

Nom de la personne	Objet(s) à vendre	Prix demandé
M. Larue		
	Motocyclette	
Mme Lavoie		
		200,00$

- fournir aux élèves des illustrations (découpées dans des catalogues ou des revues) des objets dont il est question dans l'émission; faire associer ces illustrations soit au coût, soit à la personne;

- faire relever les questions posées par l'animateur et faire prendre conscience à l'élève des différentes façons de poser une question;

- faire relever des éléments permettant d'identifier différents registres de langue sans toutefois porter de jugement envers les individus qui les utilisent;

- procéder à des jeux de rôles au cours desquels les élèves s'identifieront soit aux personnes désireuses de vendre un objet quelconque, soit à des acheteurs éventuels; ces derniers devront vérifier les renseignements qu'ils ont retenus et demander des informations supplémentaires; si possible, se procurer des téléphones ou utiliser un écran pour s'assurer que les élèves ne se voient pas (voir à ce sujet, p. 26);

- demander aux élèves d'apporter des objets qu'ils désirent vendre ou échanger et organiser un véritable marché aux puces dans la classe; l'argent recueilli pourrait servir à financer un projet, être remis à une oeuvre de bienfaisance, etc. On aura étudié au préalable le document authentique sur le plan linguistique afin de faire

ressortir les différentes réalisations langagières qui expriment le coût, la qualité, l'intention, etc.

4.4.7 Le film

La plupart des commissions scolaires mettent à la disposition des enseignants des catalogues de films*. Plusieurs de ces films peuvent être exploités en classe.

Bien qu'il ne soit pas possible de présenter une méthodologie applicable à tous les films, il nous paraît toutefois utile de donner ici une exploitation possible de deux films dont l'un avec et l'autre sans trame sonore.

4.4.7.1 Le film avec trame sonore

TITRE: Sports et transports
PRODUCTEUR: Office national du film
DURÉE: 12 minutes 38 secondes
SYNOPSIS: Ce film présente de façon humoristique, sous forme de dessins animés, l'évolution des transports au Canada depuis l'arrivée de Jacques Cartier jusqu'à nos jours.

Démarche:

- visionner le film en entier avec les élèves (l'enseignant aura déjà visionné le film une première fois);

- demander aux élèves s'ils peuvent identifier les différents moyens de transports présentés dans le film; écrire les noms au tableau; si les élèves ne connaissent pas tous les noms, revoir le film par séquences (ils y sont presque tous nommés);

- demander aux élèves d'expliquer le titre du film: quel lien y a-t-il entre les sports et les transports? (un indice est donné dans le film lorsqu'il est question de diligences);

- demander aux élèves de relever des traits sociaux dépeints par le cinéaste (visionner le film une troisième fois, si nécessaire): par exemple les Amérindiens au service des nouveaux arrivants, le rythme de vie de plus en plus rapide, etc.;

- demander aux élèves d'imaginer les transports de demain et d'essayer de prévoir leur incidence sur la vie de tous les jours. S'il y a lieu, revoir le film afin de dégager l'influence des transports sur la vie des gens.

4.4.7.2 Le film sans trame sonore

TITRE: La chanson des marais (Cry of the Marsh)
PRODUCTEUR: Martin Motion Pictures
DURÉE: 12 minutes
SYNOPSIS: Ce film, qui traduit les préoccupations écologiques du cinéaste, se divise en deux parties distinctes. Dans la première partie, on peut voir divers oiseaux évoluer librement dans leur habitat naturel alors que la seconde partie montre la destruction de cet habitat par un entrepreneur en construction.

Démarche:

- visionner la première partie du film avec les élèves sans la commenter (l'enseignant aura déjà visionné le film en entier);

- diviser la classe en deux groupes: l'un s'occupera d'identifier les oiseaux et l'autre, les fleurs; on fera visionner la première partie une deuxième fois, pour que les élèves puissent regarder les oiseaux ou les fleurs plus attentivement. Le travail d'identification pourra se faire à l'aide de catalogues, de livres, d'encyclopédies, etc., préalablement choisis par l'enseignant;

- procéder à un troisième visionnement par séquences et vérifier si les illustrations trouvées par les élèves correspondent aux oiseaux et aux fleurs présentés dans le film;

- faire visionner le film en entier et recueillir les opinions des élèves; guider la discussion par des questions appropriées:

  - comment le cinéaste traduit-il le désarroi des bêtes?

  - comparer l'habitat, la vie, etc. avant et après la destruction du marais (Avant c'était ..., maintenant c'est ...);

  - peut-il y avoir une justification à la destruction du marais (ex.: Si c'était pour construire un foyer pour personnes âgées, serait-ce acceptable?);

  etc.

- faire trouver la relation, très importante dans ce film, entre la musique et les images;

* Voir Appendice A, p. 36.

- faire trouver des solutions pour sauver la vie des oiseaux dont on doit détruire l'habitat naturel; y a-t-il déjà eu des tentatives en ce sens?

- l'exploitation de ce film peut déboucher sur différents travaux sur l'écologie ou la pollution dans notre monde.

On remarquera que l'exploitation de ces deux films est étroitement liée à certains objectifs du programme. Ils peuvent donner lieu à l'expression de l'opinion (objectif 9A-9B, 2e secondaire), à la comparaison (objectif 6A-6B, 2e secondaire), ou à la consolidation du vocabulaire, par exemple.

Remarque: Les enseignants qui ne peuvent se procurer de films facilement pourraient utiliser des «films-maison». On trouvera un exemple d'exploitation de ces films dans:

BRUNET, I., A comme... Animation par le film muet, *A comme ...*, Paris, 1979, fiche n° **19**.

4.4.8 La chanson

L'exploitation de la chanson est très bien traitée dans l'ouvrage suivant:

CALVET, L.-J., *La chanson dans la classe de français langue étrangère,* Paris, CLÉ international, 1980.

Bien qu'il y ait nécessité d'adaptation au contexte québécois, les notes méthodologiques qu'on y retrouve sont fort intéressantes.

La musique est universelle et le sens musical, inné. La musique, dit le proverbe, adoucit les moeurs. Elle permet d'exprimer des sentiments, des émotions. Elle nous atteint tous sous une forme ou une autre. Elle est langue, dit Louis-Jean Calvet, elle est culture, elle est plaisir et elle *peut* être moyen pédagogique[1].

Le choix de la chanson est de toute première importance. Il n'est pas du tout certain que ce qui plaît à l'enseignant plaira également à l'élève. Il faut donc s'assurer, dans la mesure du possible, que le style et la musique des chansons choisies sauront susciter l'intérêt des élèves du premier cycle du secondaire.

De façon générale, on peut dégager, suivant la démarche proposée par Chamberlain[2], quatre phases d'exploitation:

- **la phase de motivation:**
  cette phase est très importante car elle permet de préparer l'élève, de le motiver ou tout simplement de piquer sa curiosité. L'enseignant peut afficher quelques jours à l'avance des annonces de spectacles, des photos, des critiques, des pochettes de disques, etc. Cela permet à l'élève de saisir l'actualité de la chanson et du chanteur ou de la chanteuse.

- **la phase de présentation:**
  cette phase a pour but de sensibiliser l'élève et sera donc plutôt courte. Après une première audition de la chanson, une discussion pourra s'engager à partir des impressions générales des élèves:

  - de quoi parle-t-on dans cette chanson?
  - est-ce qu'ils aiment le rythme? la musique?
  - est-ce qu'ils ont très peu ou assez bien compris les paroles?

  etc.

  Il y aura ensuite une deuxième audition de la chanson menant à la phase suivante.

- **la phase d'explication:**
  l'enseignant peut repasser la chanson par segments et vérifier la compréhension des élèves en posant des questions sur la langue, le thème, la musique, etc.; par exemple, la chanson **Le punk rock** de Jean-Pierre Ferland[3] peut donner lieu aux questions suivantes:

  - qu'est-ce que la mode «punk»?
  - quelle image se fait-on du personnage à partir du 1er couplet?
  - les instruments de musique utilisés ont-ils une importance particulière?

  etc.

- **la phase d'exploitation:**
  Chamberlain[4] la subdivise en quatre parties:

(1) op. cit., p. 9.

(2) CHAMBERLAIN, A., Stratégie pour une étude de la chanson française, *Le Français dans le Monde*, n° **131**, août-septembre 1977, p. 28-32.

(3) FERLAND, J.-P., *Le punk rock*, Discotel AE-1525.

(4) op. cit.

- **la mise en train:**

  elle peut se faire à l'aide d'un texte à trous ou d'un texte «casse-tête».

  Le texte à trous peut être travaillé pendant l'audition de la chanson ou de mémoire. Dans ce dernier cas, on acceptera des mots équivalents si le nombre de syllabes correspond aux mesures; cela peut amener une discussion intéressante sur le choix des mots.

  Le «casse-tête» est constitué par une série de petits papiers sur chacun desquels est écrit un vers de la chanson, et que l'élève devra remettre en ordre pour reconstituer la chanson.

- **l'exploitation linguistique:**

  on trouve dans plusieurs chansons une ou même plusieurs structures grammaticales qui se répètent; l'enseignant pourrait utiliser ces modèles pour faire des exercices grammaticaux signifiants;

- **l'exploitation culturelle:**

  certaines chansons se prêtent bien à cette exploitation. L'enseignant peut partir de la chanson pour constituer un dossier ou un thème de travail en associant d'autres documents à la chanson. Ainsi, la chanson de Ferland, qui est une satire de la mode punk, peut servir de point de départ à l'élaboration d'un dossier portant sur ce sujet;

- **l'appropriation:**

  pendant ou après la leçon, certains élèves voudront chanter eux-mêmes. Il faut les laisser faire et ne pas forcer ceux et celles qui, pour diverses raisons, préfèrent écouter plutôt que chanter. De plus, certaines chansons ne se prêtent pas du tout au chant en choeur. L'enseignant devra donc faire preuve de souplesse à cette étape du travail.

Remarque: Certaines chansons ont été représentées dans des courts métrages, entre autres:

- *Fleurs de macadam*, chanson de Jean-Pierre Ferland, O.N.F., 3 minutes;

- *Taxi*, chanson de Claude Léveillée, O.N.F., 3 minutes;

Références spécifiques:

CALVET, L.-J., *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, Paris, CLÉ international, 1980.

CHAMBERLAIN, A., Stratégie pour une étude de la chanson française, *Le Français dans le Monde*, n° **131**, août-septembre 1977, p. 23-32.

HONGRE, B., A comme ... Adolescence et chanson, *Le Français dans le Monde*, n° **131**, août-septembre 1977, p. 41-42.

IBRAHIM, A., Les professeurs face à la chanson, *Le Français dans le Monde*, n° **131**, août-septembre 1977, p. 33-36 et 45-46.

LECLERCQ, F., A comme ... Auteur (éventuel) de chansons, *A comme ...*, Paris, Hachette, 1979, fiche n° **18.**

TÉTU DE LABSADE, F., Initiation à la culture québécoise par la chanson, *Le Français dans le Monde*, n° **131**, août-septembre 1977, p. 18-22.

WEISS, F., A comme ... Antinomie, *A comme ...*, Paris, Hachette, 1979, fiche n° **17.**

5. Les jeux linguistiques et les techniques

5.1 Les jeux linguistiques

La valeur éducative du jeu n'est plus à démontrer. Plusieurs psycho-pédagogues en ont fait ressortir toute l'importance dans le développement cognitif de l'enfant.

Il serait donc regrettable de ne pas tirer profit du potentiel pédagogique du jeu dans l'enseignement en général et surtout dans l'enseignement d'une langue seconde.

Le jeu linguistique, tout en créant un climat de détente favorable à l'apprentissage, permet de faire un travail sur les régularités linguistiques pendant lequel la préoccupation de l'élève est centrée sur la tâche à accomplir plutôt que sur l'apprentissage lui-même.

Il existe de nombreux jeux linguistiques avec lesquels l'enseignant aura avantage à se familiariser. L'ouvrage suivant en contient plusieurs:

CARÉ, J.-M. et DEBYSER, F., *Jeu, langage et créativité*, Paris, Hachette/Larousse, 1978.

5.2 Les techniques

5.2.1 La dramatisation, le jeu de rôle et la simulation

La dramatisation, le jeu de rôle et la simulation sont des techniques permettant de placer l'élève dans des situations de communication où la langue se rapproche le plus de la langue utilisée dans des situations réelles de communication.

Avec les méthodes traditionnelles, la dramatisation se limitait souvent à faire présenter, verbatim, le dialogue de la méthode par les élèves. Or, il existe d'autres façons de procéder, entre autres:

- faire transformer en dialogue un texte qui s'y prête (ex.: texte dans lequel on rapporte les paroles de quelqu'un);
- faire modifier certains éléments du dialogue de la méthode ou faire ajouter des éléments;
- faire créer un dialogue par les élèves en faisant appel soit à leur imagination, soit à des événements rapportés dans des textes.

L'exemple suivant nous montre comment un texte peut être transformé en dialogue. On notera qu'il peut y avoir plusieurs versions correspondant à un même texte.

Texte de départ:

> Les Leblanc sont à la Ronde avec leur fils Paul. Soudain, Mme Leblanc s'aperçoit que Paul a disparu. Très inquiets, les Leblanc le cherchent partout. Ce n'est pas facile avec cette foule!

Dialogue possible:

Mme L.: François, est-ce que Paul est avec toi?

M. L.: Non! il n'est pas avec toi?

Mme L.: Il était là, il y a une minute. Mon Dieu, où est-ce qu'il peut être?

Autre dialogue possible: (introduisant un élément ou un personnage qui n'apparaît pas dans le le texte de départ: ex.: l'agent de police)

Mme L.: Monsieur l'agent, avez-vous vu un petit garçon tout seul?

L'agent: Il a quel âge votre garçon?

Mme L.: 5 ans.

M. L.: Il a les cheveux roux, il porte un pantalon brun et un chandail jaune.

L'agent: Venez, on va aller voir au kiosque de renseignements.

N.B. Des éléments visuels et/ou sonores pourraient être ajoutés lors de la présentation faite par les élèves (affiches, bruits de foule, etc.).

Le jeu de rôle est la mise en scène d'un dialogue non préparé, sans texte de départ. L'élève doit donner libre cours à son imagination et utiliser toutes les ressources qu'il possède en langue seconde. La mise en situation devra être suffisamment explicite pour que l'élève ait les indications qui lui permettront de s'éloigner des dialogues-types.

On devra donc fournir aux élèves un canevas dans lequel on lui présentera les éléments essentiels de la situation: lieu, moment, statut et rôle

des personnages, etc. On aura présenté, au préalable, les diverses réalisations langagières possibles et le lexique approprié.

La simulation se différencie du jeu de rôle en ce qu'elle est plus élaborée et comporte la constitution d'un dossier (modèles de lettres, affiches, rapports, etc.) formé de documents authentiques ou fabriqués.

On trouvera dans *Jeu, langage et créativité*(1) des renseignements précieux sur ces trois techniques.

On pourra également consulter avec profit l'ouvrage suivant:

RAMSEY, G., *Play your part*, London, Longman, 1978.*

5.2.2 L'utilisation du téléphone

L'utilisation du téléphone entraîne une mise en situation particulière car ses conditions de réalisation diffèrent de celles d'une conversation face à face. En effet, au téléphone, l'interlocuteur doit, par exemple, utiliser des formules stéréotypées et s'expliquer davantage pour se faire comprendre puisqu'il ne peut avoir recours au geste, à la mimique, etc.

Afin de rendre cette activité pédagogique le plus conforme possible à la réalité, il faut s'assurer que les interlocuteurs ne se voient pas. De plus, il est préférable d'utiliser des téléphones-jouets ou des appareils prêtés par la compagnie Bell Canada.

L'enseignant peut faire préparer par les élèves des fiches qui pourront être utilisées tout au long de l'année scolaire. Ces fiches fourniront à chacun des interlocuteurs des renseignements sur le sujet de la conversation téléphonique. Par exemple:

Fiche A: renseignements à demander
Vous désirez vous rendre au salon de l'agriculture. Vous vous informez: • des heures d'ouverture • des tarifs réguliers et spéciaux • de l'itinéraire à suivre

Fiche B: renseignements à donner
- Tous les jours: 9 h - 17 h Sam. et dim. : 10 h - 22 h - 2,00 $ / adultes 1,00 $ / 12 ans et moins * / groupe de 10 et plus à certains jours - plan du quartier ou de la ville ou plan fabriqué. * Prix et jours à déterminer par celui qui donne les renseignements.

L'utilisation du téléphone se fait dans le cadre d'un jeu de rôle. Il est donc important de se familiariser au préalable avec la technique du jeu de rôle.

On trouvera dans l'ouvrage suivant de plus amples détails sur l'utilisation du téléphone en salle de classe:

LICHET, R., Jeu du téléphone in BURNEY, P. et DAMOISEAU, R., *La classe de conversation*, Paris, Hachette/Larousse, 1969.

* Voir Appendice A, p. 36.

(1) op. cit.

6. Le matériel didactique

Le Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire précise que «l'élève doit disposer personnellement d'un ou des manuels requis pour couvrir le programme»[1]. Ces manuels seront approuvés par le Ministère et devront respecter l'orientation pédagogique décrite dans ce guide. Des caractéristiques bien précises concernant le matériel didactique sont définies dans le devis de matériel didactique pour le français, langue seconde, au secondaire[2]. Ce document est destiné aux maisons d'éditions mais pourrait être utile aux commissions scolaires qui souhaiteraient se munir d'une information supplémentaire adéquate.

Le matériel de base doit être approuvé par le Ministère. Il est entendu que d'autres documents pédagogiques sont également nécessaires à l'enseignement, par exemple les documents dits authentiques, dont le choix relève de l'enseignant ou de la commission scolaire. Ces documents, bien qu'ils ne nécessitent pas d'approbation, devront toutefois respecter les orientations pédagogiques et méthodologiques du guide.

La liste du matériel didactique approuvé par le Ministère sera publiée et mise à jour périodiquement.

(1) MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire*, n° **16-0062**, février 1981, p. 7.

(2) MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Le matériel didactique de base pour l'enseignement du programme de français, langue seconde, au secondaire: devis*, n.° **1643-11-07**.

7. L'évaluation

Le guide pédagogique n'aborde l'évaluation que de façon très sommaire. Un autre document, le guide d'évaluation pour le français, langue seconde, au secondaire*, contiendra des renseignements plus détaillés sur tout ce qui touche l'évaluation soit formative, soit sommative. On y retrouvera des grilles et des prototypes d'items qui permettront à l'enseignant de se familiariser avec les techniques d'évaluation de la compétence à communiquer.

Il nous apparaît toutefois utile de reprendre ici certains renseignements déjà fournis dans le programme.

Puisque l'évaluation fait partie intégrante de l'enseignement, un modèle complet d'évaluation devrait en comporter au moins deux types: l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

- *l'évaluation formative*[1]

  L'evaluation formative n'a pas pour but d'attribuer des notes à l'élève mais plutôt de lui fournir ainsi qu'à l'enseignant des indications sur la maîtrise ou la non-maîtrise d'un objectif et sur les causes des difficultés rencontrées.

  Cette évaluation doit donc être intégrée à l'enseignement de façon, d'une part, à aider l'enseignant dans le choix de ses stratégies et, d'autre part, à faire prendre conscience à l'élève de ses difficultés afin d'améliorer l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage.

  L'évaluation formative se fera à l'aide de divers instruments: grilles d'observation, feuilles de route, exercices de contrôle, etc. On trouvera des modèles de ces instruments dans le guide d'évaluation.

  Puisque l'enseignant est le principal intervenant dans la démarche d'apprentissage de l'élève, c'est à lui que revient la responsabilité de déterminer quels sont les moments les plus opportuns pour évaluer ses élèves; il devra aussi élaborer, s'il y a lieu, les instruments d'évaluation répondant aux besoins particuliers de sa classe et déterminer le seuil de réussite attendu.

- *l'évaluation sommative*[2]

  l'évaluation sommative sert à informer l'élève et l'enseignant sur le degré de maîtrise d'un ensemble d'objectifs; elle sert également à attribuer des notes scolaires à l'élève à la fin d'une séquence d'apprentissage.

  Pour que soit respectée l'approche dite communicative que sous-tend le programme, les situations de communication qui serviront à évaluer les élèves devront être de même nature que les situations d'apprentissage exploitées pour l'atteinte des objectifs.

  L'évaluation sommative relève à la fois de la commission scolaire et de l'enseignant, qui devront veiller à l'élaboration des instruments de mesure à partir des prototypes présentés dans le guide d'évaluation.

  Afin d'être en conformité avec les politiques de certification du M.E.Q., la note de passage à l'examen est de 60% pour chacune des deux premières années du secondaire.

  Chaque groupe d'objectifs (communication orale, écoute, communication écrite - lecture et écriture) devra faire l'objet d'une évaluation à chaque degré du premier cycle du secondaire. En ce qui a trait à l'évaluation de la communication orale et de l'écriture, des grilles d'évaluation détaillées contenues dans le guide d'évaluation préciseront les critères de performance qui permettront de situer l'élève par rapport à son niveau de connaissances. Quant à l'évaluation de l'écoute et de la lecture, c'est à partir du nombre d'items que comportera l'examen qu'on situera l'élève. Une note de 60% ou plus à l'examen lui donnera quatre crédits.

* Ce document sera préparé au cours de l'année 1982-83.

(1) MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Politique générale d'évaluation pédagogique*, D.E.P., n° 16-7500, septembre 1981.

(2) op. cit.

8. Les références particulières

Les références suivantes devraient être mises à la disposition des chefs de groupe et des enseignants. On y trouve des démarches méthodologiques caractéristiques des courants actuels en didactique des langues. Ces références constituent donc un complément essentiel au guide pédagogique.

CALVET, L.-J., *La chanson dans la classe de français langue étrangère,* Paris, CLÉ international, 1980.

CARÉ, J.-M. et DEBYSER, F., *Jeu, langage et créativité,* Paris, Hachette/Larousse, 1978.

LEHMANN, D. et MOIRAND, S., Une approche communicative de la lecture, *Le Français dans le Monde,* N° **153,** mai-juin 1980, p. 72-79.

MOIRAND, S., *Situations d'écrit,* Paris, CLÉ international, 1979.

REBOULLET, A. et FRÈCHE, J.-J. *A comme...* (60 fiches de pédagogie concrète pour le professeur de français), Paris, Hachette, 1979.

RICHTERICH, R. et SCHERER, N., *Communication orale et apprentissage des langues*, Paris, Hachette, Collection F, 1975.

9. La bibliographie

9.1 Les articles et les livres suivants ont trait aux grands courants actuels en didactique des langues.

ALI BOUACHA, A. (éd.), *La pédagogie du français langue étrangère,* Paris, Hachette, Collection F, 1978.

BAUTIER, E. et al., *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E.,* Paris, CLÉ international, 1980.

BRUMFIT, C.J. et JOHNSON, K., *The Communicative Approach to Language Teaching,* Oxford, Oxford University Press, 1979.

COURTILLON, J., Que devient la notion de progression? *Le Francais dans le Monde,* n° **153,** mai-juin 1980, p. 89-97.

COURTILLON-LECLERCQ, J. et PAPO, E., Le Niveau-Seuil peut-il renouveler la conception des cours (audio-visuels) pour débutants?, *Le Français dans le Monde,* n° **133,** novembre-décembre 1977, p. 58-66.

DALGALIAN, G., LIEUTAUD, S. et WEISS, F., *Pour un nouvel enseignement des langues,* Paris, CLÉ international, 1981.

DAMOISEAU, R., La correction des fautes dans la classe de conversation, *Le Français dans le Monde,* n° **70,** janvier-février 1970, p. 15-17.

DEBYSER, R., Application de la dynamique des groupes à la classe de conversation in BURNEY, P. et DAMOISEAU, R., *La classe de conversation,* Paris, Hachette/Larousse, 1969, p. 144-150 ou *Le Français dans le Monde,* n° **70,** janvier-février 1970, p. 11-15.

FRESNAULT-DERUELLE, P., Le personnage de la bande dessinée, *Langue française,* n° **28,** décembre 1975, p. 101-111.

GALISSON, R., *Du structuralisme au fonctionnalisme,* Paris, CLÉ international, 1980.

GERMAIN, C., L'approche communicative: bibliographie descriptive, *Bulletin de L'ACLA,* vol. 3, n° **1,** printemps 1981, p. 61-108.

GERMAIN, C., Les caractéristiques des futures méthodes d'enseignement des langues (Résumé d'un atelier), *Bulletin d'information de l'AQEFLS,* vol. 2, n° **4,** 1981, p. 2-6.

HYMES, D., Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale, *Études de linguistique appliquée,* n° **37,** janvier-mars 1980, p. 127-153.

LABOV, W., L'étude de l'anglais non standard, *Langue française,* n° **22,** mai 1974, p. 79-106.

LEHMANN, O. et MOIRAND, S., Une approche communicative de la lecture, *Le Français dans le Monde,* n° **153,** mai-juin 1980, p. 72-79.

MOIRAND, S., «Audio-visuel intégré» et communication(s), *Langue française,* n° **24,** décembre 1974, p. 5-26.

PARADIS, M., L'apprenant: les caractéristiques de son apprentissage, *Bulletin de l'ACLA,* vol. 2, n° **2,** automne 1980, p. 19-31.

PÉREZ, M., Tentatives de mise en application de l'approche communicative au niveau collégial: quelques problèmes concrets, *Actes* du 1er colloque sur la didactique des langues, CIRB, 1981, p. 140-166.

PÉREZ, M., *Vers un enseignement de la compétence à communiquer: ébauche d'une méthodologie de la classe de conversation,* Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, 1976 (en cours de publication au CIRB, Université Laval, 1982).

PORQUIER, R. et FRAUENFELDER, U., Enseignants et apprenants face à l'erreur, *Le Français dans le Monde,* n° **154,** juillet 1980, p. 29-36.

YALDEN, J., The teacher's role: a new conception, *Bulletin de l'ACLA,* vol. 2, n° **2,** automne 1980, p. 32-41.

9.2 Les articles et les livres suivants sont d'ordre pratique et proposent diverses démarches méthodologiques.

ALVAREZ, A. et al., Le développement de la compréhension auditive par les documents sonores radiophoniques, *Le Français dans le Monde,* n° **158,** janvier 1981, p. 64-67.

AUGÉ, H., BOROT, M.-J. et VIELMAS, M. *Jeux pour parler, jeux pour créer,* Paris, CLÉ international, 1981.

BOURLON P., A comme ... Avec une bande dessinée humoristique, *Le Français dans le Monde*, n° **151**, février-mars 1980, p. 57-60.

CALVET, L.-J., *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, Paris, CLÉ international, 1980.

CARÉ, J.-M., A comme ... Acheter, *Le Français dans le Monde*, n° **147**, août-septembre 1979, p. 47-48.

CARÉ, J.-M., A comme ... Aménagement de l'espace, *Le Français dans le Monde*, n° **159**, février-mars 1981, p. 65-66.

CARÉ, J.-M. et DEBYSER, F., *Jeu, langage et créativité*, Paris, Hachette/Larousse, 1978.

CARÉ, J.-M., DEBYSER, F. et ESTRADE, C., *Îles*, Paris, B.E.L.C., 1980.

CHAMBERLAIN, A., Stratégie pour une étude de la chanson française, *Le Français dans le Monde*, n° **131**, août-septembre 1977, p. 28-32.

COURTILLON, J., Approche de la compétence dans le domaine des temps du passé, *Le Français dans le Monde*, n° **163**, août-septembre 1981, p. 59-66.

DALGALIAN, G., LIEUTAUD, S. et WEISS, F., *Pour un nouvel enseignement des langues*, Paris, CLÉ international, 1981.

DEBYSER, F., L'immeuble (roman-simulation en 66 exercices), *Le Français dans le Monde*, n° **156**, octobre 1980, p. 19-25.

DEBYSER, F., Exprimer son désaccord, *Le Français dans le Monde*, n° **153**, mai-juin 1980, p. 80-88.

DEBYSER, F., Le tarot des mille et un contes, *Le Français dans le Monde*, n° **123**, août-septembre 1976, p. 20-23.

HONGRE, B., A comme ... Adolescence et chanson, *Le Français dans le Monde*, n° **131**, août-septembre 1977, p. 33-36 et 45-56.

LAMY, A., *Pédagogie de la faute et enseignement de la grammaire*, Paris, B.E.L.C., juillet 1981.

LAMY, A., Sur l'expression de la quantité, *Le Français dans le Monde*, n° **162**, juillet 1981, p. 45-52.

LAMY, Y., A comme ... Analyse des faits divers, *Le Français dans le Monde*, n° **150**, janvier 1980, p. 37-38.

LESCURE, R. et POTHIER, M., Utilisation didactique de bulletins d'informations radio, *Le Français dans le Monde*, n° **157**, novembre-décembre 1980, p. 81-86.

LICHET, R., Jeux du téléphone in BURNEY, P. et DAMOISEAU, R., *La classe de conversation*, Paris, Hachette/Larousse, 1969.

LITTLEWOOD, W., *Communicative Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

LOISEAU, R., A comme ... À suivre, *Le Français dans le Monde*, n° **158**, janvier 1981, p. 49-56.

MARGERIE, C. (de) et PORCHER, L., *Des media dans les cours de langues*, Paris, CLÉ international, 1981.

MARIET, J., Des documents authentiques pour la conversation, *Le Français dans le Monde*, n° **137**, mai-juin 1978, p. 63-66.

MOIRAND, S., *Situations d'écrit*, Paris, CLÉ international, 1979.

MOIRAND, S., Les textes aussi sont des images, *Le Français dans le Monde*, n° **137**, mai-juin 1978, p. 38-52.

MOIRAND, S., A comme ... Articulation et cohésion lexicale, *Le Français dans le Monde*, n° **152**, avril 1980, p. 47-48.

OLIVIERI, C., A comme ... Autopsie d'un fait divers, *Le Français dans le Monde*, n° **158**, janvier 1981, p. 47-48.

REBOUL, O., Le slogan et les fonctions du langage, *Le Français dans le Monde*, n° **143**, mars 1979, p. 21-26.

REBOULLET, A. et FRÈCHE, J.-J., *A comme ...* (60 fiches de pédagogie concrète pour le professeur de français), Paris, Hachette, 1979.

RICHTERICH, R. et SCHERER, N., *Communication orale et apprentissage des langues*, Paris, Hachette, Collection F, 1975.

STEELE, R. et PAOLETTI, M., Les déplacements, *Le Français dans le Monde*, n° **158**, janvier 1981, p. 25-36.

TÉTU DE LABSADE, F., Initiation à la culture québécoise par la chanson, *Le Français dans le Monde*, n° **131**, août-septembre 1977, p. 18-22.

ZELLER, L. et ZELLER, M., A comme ... Analyse d'un support, *Le Français dans le Monde*, n° **148**, octobre 1979, p. 39-40.

Appendice A

1. On peut se procurer tous les ouvrages publiés par CLÉ international à:

   Librairie France-Québec Inc.
   3550, rue Rachel est
   Montréal, QC
   H1W 1A7
   Tél.: (514) 526-5951

2. On peut se procurer tous les ouvrages publiés par Hachette et Hachette/Larousse au:

   Centre éducatif et culturel Inc. (C.E.C.)
   2075, rue Mansfield
   Montréal, QC
   H3A 1Y7
   Tél.: (514) 849-5719

   Remarque: *A comme ...* est un recueil de fiches pédagogiques qui ont paru de 1976 à 1979 dans la revue *Le Français dans le Monde*. On trouvera dans les numéros postérieurs à 1979 de cette revue d'autres fiches qui n'ont pas été colligées. On peut s'abonner à la revue en écrivant à:

   Périodica
   C.P. 220
   Ville Mont-Royal, QC
   H3P 3C4
   Tél.: (514) 274-5468

3. On peut se procurer **Communicative Language Teaching** et **Play your part** à:

   Librairie Didacta
   2155, rue Guy
   Montréal, QC
   H3H 2L9
   Tél.: (514) 931-0707

4. On peut se procurer des catalogues de films aux endroits suivants:

   SERVICE DE DIFFUSION DES DOCUMENTS AUDIO-VISUELS (S.D.D.A.)
   360, rue McGill
   Montréal, QC
   H2Y 2E9

   OFFICE NATIONAL DU FILM DU CANADA
   550, rue Sherbrooke ouest
   Montréal, QC
   H3A 1B9
   Tél.: (514) 283-4674

   72, rue Cartier ouest
   Chicoutimi, QC
   G7J 1G2
   Tél.: (418) 543-0711

   2, place Québec
   Boulevard Saint-Cyrille est
   Québec, QC
   G1R 2B5
   Tél.: (418) 694-3176

   19, 11e rue
   Noranda, QC
   Pour envoi postal: C.P. 56,
   Noranda, QC
   J9X 5A5
   Tél.: (819) 762-6051

   124, rue Vimy
   Rimouski, QC
   G5L 3J6
   Tél.: (418) 722-3086

   315, rue King ouest, suite 03
   Sherbrooke, QC
   J1H 1R2
   Tél.: (819) 565-4931

   Édifice Pollack, Chambre 502
   140, rue Saint-Antoine
   Trois-Rivières, QC
   G9A 5N6
   Tél.: (819) 375-5811

Appendice B

La liste d'adresses qui suit a pour but de faciliter la tâche des conseillers pédagogiques, des chefs de groupe et des enseignants lorsqu'ils établiront leur banque de documents au début de l'année scolaire. Les organismes qui y figurent offrent **gratuitement** des publications qui sauront être utiles à l'enseignant. Il est préférable de s'adresser par **écrit** aux divers organismes.

1. ORGANISMES GOUVERNEMENTAUX ET MINISTÈRES

ASSEMBLÉE NATIONALE
Bureau d'accueil et d'information
Hôtel du Parlement
Québec, QC
G1A 1A4
Tél.: (418) 643-7239

COMITÉ DE LA PROTECTION DE LA JEUNESSE
Direction des communications
1279, boul. Charest ouest
Québec, QC
G1N 4K7
Tél.: (418) 643-6544

ou

505, boul. Dorchester ouest
Montréal, QC
H2Z 1A8
Tél.: (514) 873-7111

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE
Service de l'accueil et des communications
360, rue Saint-Jacques (mezzanine)
Montréal, QC
H2Y 1P5
Tél.: (514) 873-5146

ou

1279, boul. Charest ouest (7e étage)
Québec, QC
G1N 4K7
Tél.: (418) 643-1872

CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME
Service de la documentation
700, boul. Saint-Cyrille est
Québec, QC
G1R 5A9
Tél.: (418) 643-4326

MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE, DES PÊCHERIES ET DE L'ALIMENTATION
Service de l'information
1140, rue Taillon
Québec, QC
G1N 3T9
Tél.: (418) 643-2516

MINISTÈRE DE L'ENVIRONNEMENT
Direction des communications
2360, chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy (Québec)
G1V 4H2
Tél.: (418) 643-2795

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
Centre de renseignements
1035, rue de la Chevrotière
Québec, QC
G1R 5A5
Tél.: (418) 643-7095

MINISTÈRE DE L'ÉNERGIE ET DES RESSOURCES
(secteur ressources)
Direction des communications
200B, chemin Sainte-Foy
Québec, QC
G1R 4X7
Tél.: (418) 643-8060

MINISTÈRE DES AFFAIRES MUNICIPALES
Directeur des communications
Édifice «G», 29e étage
1039, rue de la Chevrotière
Québec, QC
G1R 4Z3
Tél.: (418) 643-7854

MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES
Direction des communications
845, avenue Joffre, 2e étage
Québec, QC
G1S 3L8
Tél.: (418) 643-1640

MINISTÈRE DES TRANSPORTS
Direction des communications
700, boul. Saint-Cyrille est, 14e étage
Québec, QC
G1R 5A9
Tél.: (418) 643-8073

MINISTÈRE DU LOISIR, DE LA CHASSE ET DE LA PÊCHE
Direction des communications
150, boul. Saint-Cyrille est
Québec, QC
G1R 4Y3
Tél.: (418) 643-2290

OFFICE DE LA LANGUE FRANÇAISE
Service de la diffusion
800, place Victoria
Montréal, QC
H2Z 1G8
Tél.: (514) 873-7631

OFFICE DE LA PROTECTION DU CONSOMMATEUR
Direction des communications
700, boul. Saint-Cyrille est
Québec, QC
G1R 5A9
Tél.: (418) 643-1467

OFFICE FRANCO-QUÉBÉCOIS POUR LA JEUNESSE
Direction des communications
555, rue Dorchester ouest
Montréal, QC
H2Z 1B1
Tél.: (514) 873-4255

SECRÉTARIAT DES ACTIVITÉS GOUVERNEMENTALES EN MILIEU AMÉRINDIEN ET INUIT
Direction des communications
875, Grande-Allée est
Québec, QC
G1R 4Y8
Tél.: (418) 643-3166

N.B. On peut obtenir gratuitement du ministère des Communications le **Répertoire des publications gouvernementales** qui contient la liste des ministères et de leurs publications en écrivant ou en téléphonant à l'un des bureaux de Communication-Québec dont voici la liste:

DRUMMONDVILLE
155, rue Cockburn
Drummondville, QC
J2L 4L1
Tél.: 477-7272

GASPÉ
2, rue Pomeraye
C.P. 1610
Gaspé, QC
G0C 1R0
Tél.: 368-2430

HAUTERIVE
615, boul. Laflèche
Hauterive, QC
G5C 1C5
Tél.: 589-2244

HULL
662, boul. Saint-Joseph
Hull, QC
J8Y 4A8
Tél.: 770-6910

ÎLE-DE-LA-MADELEINES
498, Route Principale
C.P. 340
Cap-aux-Meules, QC
G0B 1B0
Tél.: 986-3222

JONQUIÈRE
50, boul. Harvey est
Jonquière, QC
G7X 8L6
Tél.: 547-6601

MONTRÉAL
C.P. 691
Complexe Desjardins
Montréal, QC
H5B 1B8
Tél.: 873-5264

QUÉBEC
750, boul. Charest est
Québec, QC
G1K 8B6
Tél.: 643-1344

RIMOUSKI
164, rue Saint-Germain est
Rimouski, QC
G5L 1A8
Tél.: 723-2250

ROUYN
108, rue Principale
Rouyn, QC
J9X 4P7
Tél.: 764-3241

SAINT-FÉLICIEN
1174, boul. Sacré-Coeur
Saint-Félicien, QC
G9W 2N0
Tél.: 679-0433

SAINT-JEAN
245, rue Richelieu
Saint-Jean sur Richelieu, QC
J3B 6X9
Tél.: 346-6870

SAINT-JÉRÔME
222, rue Saint-Georges
Saint-Jérôme, QC
J7Z 4Z9
Tél.: 438-1282

SEPT-ÎLES
660, boul. Laure
Sept-Îles, QC
G4R 1X9
Tél.: 968-2806

SHERBROOKE
50, rue Des Grandes Fourches sud
Place du Marché
Sherbrooke, QC
J1H 5G6
Tél.: 569-9311

TROIS-RIVIÈRES
225, rue des Forges (rez-de-chaussée)
Trois-Rivières, QC
G9A 2G7
Tél.: 379-2636

VAL-D'OR
888, 3e avenue
Val D'Or, QC
J9P 5E6
Tél.: 825-3650

2. ORGANISMES DIVERS

ASSOCIATION CANADIENNE DES PRODUCTEURS DE PÂTES ET PAPIERS (L')
2300, Immeuble Sun Life
Montréal, QC
H3B 2X9
Tél.: (514) 866-6621

ASSOCIATION DES INDUSTRIES FORESTIÈRES DU QUÉBEC (L')
500, Grande-Allée est
Bureau 508
Québec, QC
G1R 2J7

ASSOCIATION DES MINES ET MÉTAUX DU QUÉBEC INC. (L')
2, Place Québec, suite 704
Québec, QC
G1R 2B5
Tél.: (418) 525-4706

ASSOCIATION NUCLÉAIRE CANADIENNE (L')
65, rue Queen ouest, suite 1120
Toronto, Ont.
M5H 2M5

ASSOCIATION TOURISTIQUE DE LA GASPÉSIE (L')
C.P. 810
Carleton, QC
G0C 1J0
Tél.: (418) 364-7241

ASSOCIATION TOURISTIQUE ABITIBI-TÉMISCAMINGUE (L')
212, avenue du Lac
Rouyn, QC
J9X 4N7
Tél.: (819) 762-8181

ASSOCIATION TOURISTIQUE MANICOUAGAN (L')
872, rue Puyjalon
Hauterive, QC
G5C 2T1
Tél.: (418) 589-7017

ASSOCIATION TOURISTIQUE DE DUPLESSIS (L')
C.P. 156
Sept-Îles, QC
G4R 4K3
Tél : (418) 962-0808

BUREAU LAITIER DU CANADA (LE)
1010, rue Sherbrooke ouest, bureau 1703
Montréal, QC
H3A 2R7
Tél.: (514) 284-1092

FÉDÉRATION DES PRODUCTEURS DE LAIT DU QUÉBEC (LA)
Centre de promotion
515, avenue Viger
Montréal, QC
H2L 2P2
Tél.: (514) 288-6141

SECRÉTARIAT DES ORGANISMES DE LOISIRS DU QUÉBEC (LE)
1415, rue Jarry est
Montréal, QC
H2E 2Z7

Tél.: (514) 374-4700

(N.B. Consulter l'annuaire de téléphone pour un sport ou un loisir en particulier)

SOCIÉTÉ CANADIENNE DE PROTECTION DES ANIMAUX (LA)
5215, rue Jean-Talon ouest
Montréal, QC
H4P 1X4

(Tél.: (514) 735-2711

SOCIÉTÉ DE DÉVELOPPEMENT DE LA BAIE JAMES (LA)
Service de l'information et des relations publiques
800, boul. De Maisonneuve est, 23e étage
Montréal, QC
H2I 4L8

Tél.: (514) 284-0270

SOCIÉTÉ D'ÉNERGIE DE LA BAIE JAMES (LA)
Service de documentation, relations publiques
800, boul. De Maisonneuve est, 6e étage
Montréal, QC
H2I 4L8

Tél.: (514) 844-3741

3. BANQUES, CAISSES POPULAIRES, ENTREPRISES

ALCAN ALUMINIUM LTÉE
Service des relations publiques
C.P. 6090
Montréal, QC
H3C 2H2

ASSOCIATION DES BANQUIERS CANADIENS (L')
C.P. 9 — Tour de la Bourse
Montréal, QC
H4Z 1A3

(On peut s'y procurer des exemplaires de *L'argent et le crédit)*

BANQUES ET CAISSES POPULAIRES
On peut se procurer des documents dans la plupart des succursales.

BELL CANADA
Affaires publiques
Région du Québec
C.P. 14
Tour de la Bourse
Montréal, QC
H4Z 1A2

BP CANADA
Affaires publiques
First Canadian Place
C.P. 79
Toronto, Ont.
M5X 1G8

COMPAGNIE PÉTROL RE IMPÉRIALE LTÉE — ESSO
Service des relations publiques
2, Place Ville-Marie, suite 469
Montréal, QC
H3B 3Z2

SHELL CANADA LIMITÉE
Service de renseignements
2000, Place Ville-Marie
Montréal, QC
H3B 4B1

N.B. Pour obtenir les brochures «Aide-toi, Shell t'aidera», il faut écrire à:

«Aide-toi, Shell t'aidera»
Shell Canada Limitée
C.P. 340 — Succursale B
Montréal, QC
H3B 3K2

Appendice C

La liste qui suit comporte des noms d'associations et des titres de revues susceptibles d'intéresser les enseignants.

1. L'association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS)
   C.P. 547, succursale «B»
   Montréal, QC
   H3B 3K3
   - L'AQEFLS publie un **Bulletin d'information.**

2. L'association canadienne de linguistique appliquée (ACLA)
   Secrétariat de l'ACLA
   Université de Montréal
   C.P. 6128, succursale «A»
   Montréal, QC
   H3C 3J7
   - L'ACLA publie le **Bulletin de l'ACLA.**

3. L'association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI)
   C.P. Alta Vista, 8843
   Ottawa, Ont,
   K1G 3H8
   - L'ACPI publie **Les nouvelles de l'ACPI.**

4. La Revue Canadienne des langues vivantes
   4, Oakmount Road
   Welland, Ont.
   L3C 4X8

5. Le Français dans le Monde
   Périodica
   C.P. 220
   Ville Mont-Royal, QC
   H3P 3C4